

Opplevelse av meldeplikt og barnevern hos pedagoger i skolen

Tverrfaglig samarbeid; “the missing link” mellom skole og barneverntjeneste?

Tonje Birgitte Laurendz Bornø



Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk, UV

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2006

Sammendrag

Bakgrunn: Egne erfaringer fra barneverntjeneste og skole har gjort meg interessert i hvordan pedagoger i skolen opplever meldeplikten og barnevernet: - Opplever pedagoger i skolen vanskeligheter i forbindelse med utøvelsen av meldeplikten? – Og hvis så er tilfelle, hva kan dette henge sammen med? - Kan det for eksempel være en sammenheng mellom pedagogenes opplevelse av barnevernet og deres opplevelse av meldeplikten? Videre har et sentralt spørsmål i forbindelse med dette vært relatert til graden av, og opplevelsen av, tverrfaglig samarbeid. Tidlig intervensjon er et viktig prinsipp i Lov om Barneverntjenester (1992), og en ivaretagelse av dette prinsippet forutsetter et samarbeid med andre instanser, som for eksempel skolen: Barneverntjenesten skal i henhold til § 3-2, 1. ledd i Barnevernloven (1992) samarbeide med andre instanser dersom dette kan bidra til å løse oppgaver den er pålagt etter loven.

Jeg har også undret meg over hvordan pedagoger i skolen opplever ivaretagelsen av meldeplikten overfor etniske minoritets elever. – Bruker de et annet vurderingsgrunnlag i denne gruppen?

Formål og problemstillinger: På bakgrunn av det ovenstående har formålet med denne oppgaven vært å undersøke hvordan pedagoger i skolen opplever meldeplikten og barnevernet, samt hvorvidt de opplever å gjøre bruk av et annet vurderingsgrunnlag ved bekymringer for minoritets elever. Problemstillingen lyder dermed:

Hvordan opplever pedagoger i skolen meldeplikten og barnevernet?

Delproblemstillingene i oppgaven har videre vært:

- Hvilke faktorer har betydning for pedagogenes opplevelse av meldeplikt og barnevern?
- Hva forstår pedagogene med tverrfaglig samarbeid, og hvordan opplever de dette i praksis?
- Hvordan er vurderingsgrunnlaget ved bekymring i gruppen etniske minoritets elever? Møter pedagogene andre utfordringer i denne gruppen?

Metode: På bakgrunn av undersøkelsens problemstillinger, der pedagogenes subjektive opplevelse sto i fokus, valgte jeg å benytte en kvalitativ tilnærming i form av et semistrukturert intervju som metode. Denne intervjuformen gjorde det mulig å innhente et variert og omfattende datamateriale. Jeg foretok et strategisk utvalg bestående av seks pedagoger (to sosiallærere og fire lærere) fordelt på to skoler. Jeg benyttet intervjuguide ved gjennomføring av intervjuene. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd for deretter å bli transkribert.

I analysen av datamaterialet anvendte jeg ad hoc meningsgenerering (Kvale 1997). Dette innebærer at jeg har gjort bruk av ulike tilnærmingsmåter og teknikker for meningsgenerering i analysen. Grounded Theory er én tilnærming jeg har brukt, fordi den ved å ta utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, utvikler begreper og teorier ut fra informantenes egne oppfatninger og perspektiver (Dalen 2004). Dette samsvarer også med den fenomenologiske tilnærmingen i oppgaven som vektlegger informantenes subjektive opplevelse (jfr. Husserls begrep "livsverden") av forskningsspørsmålene. En hermeneutisk tilnærming har også vært et nyttig perspektiv i bearbeidingen av datamaterialet; fokus på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes, samspillet mellom helhet og del, meg selv og teksten, min egen forforståelse, og teoretiske perspektiver har vært sentrale fortolkningsrammer. Konteksten har således vært en viktig innfallsvinkel for tolkningen.

Resultater: Undersøkelsen viser at opplevelsen av meldeplikt og barnevern kan være relatert til ulike forhold. Det som imidlertid synes å være en sentral faktor er graden av et etablert tverrfaglig samarbeid. Trygghet på en selv og egen kompetanse, opplevelse av støtte fra ledelsen og trygghet på og kjennskap til barneverntjenesten, er også faktorer som har betydning for opplevelsen av forskningsspørsmålene. Når det gjelder bekymringer for etniske minoritets elever er pedagogene av den oppfatning at det er flere hensyn å ta ved bekymringer, og at det ofte er vanskelig å skille mellom årsaksfaktorer til vanskeligheter. Resultatene viste at tverrfaglig samarbeid på et generelt plan mellom skole og barneverntjeneste er lite etablert. En kan derfor undre seg over om tverrfaglig samarbeid er "the missing link" mellom skole og barnevern.

Forord

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg fått muligheten til å fordype meg i et tema og en problemstilling jeg lenge har vært opptatt av. "Linken" mellom skole og barnevern synes å være et stadig tilbakevendende og aktuelt tema, og det har vært svært interessant å se den fra et skoleperspektiv.

Jeg har underveis i forløpet tidvis vært litt frustrert, men gleden ved arbeidet har vært desto større og mer motiverende for hver nye mulighet og vinkling i datamaterialet som har åpnet seg! Temaets aktualitet, både uttrykt gjennom media og i ulike faglige fora, har også vært inspirerende momenter underveis. Prosessen har ikke minst vært veldig lærerik.

Først og fremst vil jeg si tusen takk til seks velvillige, engasjerte og inspirerende pedagoger i skolen, som ga av sin tid og sitt engasjement! - Uten dere hadde dette ikke vært mulig!

Jeg vil også takke min veileder Ivar Morken for gode innspill og råd, og ikke minst for konstruktive tilbakemeldinger i arbeidet med prosjektplanen.

Og til slutt; tusen takk, Geir Erik, for støtte og oppmuntring, og konstruktive tilbakemeldinger!

Oslo, mai 2006

Tonje Birgitte Laurendz Bornø

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	7
1. INNLEDNING	11
1.1 DEFINISJONER OG AVGRENSNING	14
2. JURIDISK BAKGRUNN OG TEORETISKE PERSPEKTIVER	16
2.1 LOVVERK OG OFFENTLIGE DOKUMENTER	16
2.1.1 <i>Lov om barneverntjenester 17. juli Nr. 100. 1992 (Barnevernloven)</i>	16
2.1.2 <i>Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 17. juli Nr. 61. 1998 (Opplæringslova)</i> 17	
2.1.3 <i>NOU 2000: 12 "Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer"</i>	17
2.1.4 <i>Stortingsmelding nr. 40 (2001-2002) "Barne- og ungdomsvernet"</i>	17
2.1.5 <i>FNs konvensjon om barns rettigheter vedtatt av FN 20.11.1989, ratifisert av Norge 08.01.1991 (Barnekonvensjonen)</i>	18
2.2 TEORETISK BAKGRUNN	18
2.2.1 <i>Sosialisering i et utviklingsøkonomisk perspektiv</i>	18
2.2.2 <i>Møte med etniske minoriteter i skolen</i>	21
2.2.3 <i>Den profesjonelle kompetanse</i>	22
2.2.4 <i>Skolekultur</i>	24
2.2.5 <i>Tverrfaglig samarbeid</i>	25
3. METODE	28
3.1 METODISK TILNÆRMING I ET VITENSKAPSFILOSOFISK PERSPEKTIV	28

3.2	UTVALG	31
3.2.1	<i>Utvalget av skoler.....</i>	<i>31</i>
3.2.2	<i>Utvalget av pedagoger</i>	<i>32</i>
3.3	DESIGN	33
3.3.1	<i>Tillatelse</i>	<i>33</i>
3.3.2	<i>Intervjuguide</i>	<i>33</i>
3.3.3	<i>Prøveintervju.....</i>	<i>34</i>
3.3.4	<i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	<i>34</i>
3.4	DATAINNSAMLING OG ANALYSE.....	35
3.4.1	<i>Transkriberingsform.....</i>	<i>35</i>
3.4.2	<i>Koding/ kategorisering.....</i>	<i>35</i>
3.4.3	<i>Analyse</i>	<i>37</i>
3.5	KVALITETSKRAV	38
3.5.1	<i>Reliabilitet</i>	<i>38</i>
3.5.2	<i>Generaliserbarhet</i>	<i>39</i>
3.5.3	<i>Validitet</i>	<i>40</i>
3.6	ETISKE REFLEKSJONER	42
4.	RESULTATER FRA INTERVJUUNDERSØKELSEN	44
4.1	PEDAGOGENES OPPLEVELSE AV MELDEPLIKTEN	44
4.1.1	<i>Interne rutiner og ledelsens betydning.....</i>	<i>44</i>
4.1.2	<i>Egen kompetanse/ kunnskap.....</i>	<i>46</i>
4.1.3	<i>Foreldresamarbeid.....</i>	<i>49</i>
4.1.4	<i>Vurdering</i>	<i>50</i>
4.2	PEDAGOGENES OPPLEVELSE AV BARNEVERNET	55

4.2.1	<i>Barnevernets synlighet.....</i>	55
4.2.2	<i>Pedagogenes egen kunnskap om barnevernet</i>	56
4.2.3	<i>Barnevernets tilgjengelighet</i>	57
4.2.4	<i>Pedagogenes erfaringer med barnevernet.....</i>	57
4.2.5	<i>Medias fremstilling av barnevernet</i>	59
4.2.6	<i>Vurdering</i>	60
4.3	PEDAGOGENES OPPLEVELSE AV TVERRFAGLIG SAMARBEID	65
4.3.1	<i>Om tverrfaglig samarbeid; formål og erfaringer</i>	65
4.3.2	<i>Om samarbeidet.....</i>	68
4.3.3	<i>Holdninger og lydhørhet.....</i>	69
4.3.4	<i>Vurdering</i>	69
4.4	PEDAGOGENES OPPLEVELSE AV ARBEID MED MINORITETSELEVER	74
4.4.1	<i>Kulturkunnskap.....</i>	74
4.4.2	<i>Vurderingsgrunnlag.....</i>	75
4.4.3	<i>Samarbeid med hjemmet.....</i>	76
4.4.4	<i>Barnevernets kompetanse på flerkulturelle utfordringer.....</i>	77
4.4.5	<i>Vurdering</i>	78
4.5	OPPSUMMERING AV FUNNENE I UNDERSØKELSEN	82
5.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	83
	KILDELISTE.....	87
	VEDLEGG 1	90
	FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU	90
	SAMTYKKEERKLÆRING:	91
	VEDLEGG 2	92

INTERVJUGUIDE	92
---------------------	----

1. Innledning

Bakgrunnen for mitt valg av temaet skole- barnevern- samarbeid, med utgangspunkt i skolens meldeplikt og barnevernets mulige innflytelse på utøvelsen av denne, er grunnlagt i forståelsen av at disse instansene sammen utgjør et viktig ledd når det gjelder ivaretagelsen av barnevernets generelle oppgaver. Disse fremstilles i Lov om barneverntjenester av 1992 (Barnevernloven) § 3-1, 2. ledd, og fremhever blant annet barnevernets spesielle ansvar for ”- å søke avdekket omsorgssvikt, atferds-, sosiale og emosjonelle problemer så tidlig at varige problemer kan unngås...”. Dette leddet understreker barnevernets ansvar for tidlig intervensjon. En kan videre anta at tidlig intervensjon i stor grad forutsetter et samarbeid med skolen, i det skolen er den arenaen barna befinner seg på store deler av dagen, og dermed den arenaen barns eventuelle vansker og tegn på omsorgssvikt vil komme til uttrykk på. Samtidig er det også slik at pedagogene i skolen er i besittelse av en unik kunnskap om barns utvikling generelt, og elevenes utvikling spesielt, noe som gjør dem kompetente til å vurdere en eventuell bekymring for en elev.

Betydningen av et samarbeid mellom skole og barnevern understrekes videre i Barnevernlovens § 3-2, 1. ledd, som pålegger barneverntjenesten å samarbeide med andre deler av forvaltningen når dette kan bidra til å løse oppgaver den er pålagt etter loven. Barnevernet er altså lovpålagt et samarbeid med blant annet skolen, i den hensikt å kunne løse sine oppgaver, og skal som ledd i dette samarbeidet blant annet gi uttalelser og råd. Skolen er på sin side pålagt en meldeplikt til barnevernet dersom de har bekymring rundt et barn, jamfør Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (1998) § 15- 3 (jfr. Barnevernloven § 6- 4, 2. ledd), slik at barnevernet får mulighet til å avdekke omsorgssvikt blant barn og unge, og på grunnlag av dette, igangsette eventuelle tiltak.

Utviklingstrekkene i flere av bydelene i Oslo tilsier at flerkulturelt arbeid, både pedagogisk og sosialpedagogisk, vil bli stadig mer aktuelt fremover. I tilknytning til dette perspektivet har jeg også i det forberedende arbeidet med prosjektet undret meg

over mulige implikasjoner arbeidet med denne gruppen kan ha for pedagoger i skolen når det gjelder bekymringer og meldeplikt. - Er det for eksempel slik at pedagoger har behov for en annen type kunnskap, og bruker de et annet vurderingsgrunnlag ved bekymringer for minoritets elever?

Etter en praksisperiode på et barnevernkontor, er mitt inntrykk at barnevernet ofte sitter med en erfaring med, samt undring over, at pedagoger i skolen melder sin bekymring for elever for sent, og dermed vanskeliggjør en tidlig intervensjon fra barnevernet. Samtidig opplevde jeg at mye av barnevernspedagogenes arbeidstid gikk med til møtevirksomhet og arbeid med skriftlige fremstillinger, noe som muligens også går på bekostning av konkret, praktisk og handlingsrettet samarbeid med andre instanser. Dette fikk meg til å undres over hvordan det egentlige samarbeidet med skolen er, og over hvordan skolen selv opplever dette.

Etter en praksisperiode på en skole, og gjennom samtaler med pedagoger, er min oppfatning at pedagogene i skolen på sin side opplever at de ikke har nok kunnskap på enkelte områder, som for eksempel tegn på omsorgssvikt hos barn, og at de dermed opplever vansker forbundet med det å melde bekymring til barnevernet. Disse vanskene forsterkes ofte ytterligere av at de har for liten kunnskap om, og tillit til, barnevernet, noe som kan medføre en høyere terskel for å melde bekymring, da frykten for konsekvensene blir styrende for valg av handling. En kan anta at pedagoger opplever å mangle den faglige støtten de trenger når de står overfor tilfeller som er følelsesmessig vanskelige, og som kan resultere i at de feilvurderer situasjonen på bekostning av elevens beste (Glavin og Erdal 2000). Samtidig kan det vel også være slik at pedagogene i skolen frykter at en bekymringsmelding til barnevernet vil gå på bekostning av foreldrenes tillit, en situasjon som kan bidra til å gjøre avveiningene de står overfor desto vanskeligere.

Tverrfaglig samarbeid omhandles i NOU 2000:12, kapittel 4.1, hvor det understrekes at dette er en metode, og ikke et mål. Videre fremheves det at målet med denne metoden er å hjelpe barn og unge med rett hjelp til rett tid. I forbindelse med det ovennevnte kan en stille spørsmålsteget ved om metoden faktisk fungerer i forhold til

målsetningene; er det slik at samarbeidet mellom barnevern og skole for eksempel bidrar til at det ikke blir en underrapportering av saker fra skolen, og at barn dermed får rett hjelp til rett tid?

En kan altså tenke at skolen til dels kan ha en opplevelse av et barnevern som ikke er tilgjengelig, i den forstand at det ikke oppfyller skolens behov for, for eksempel råd og veiledning og kunnskap om barnevernet, og at dette derfor kan være en mulig årsak til at enkelte pedagoger i skolen opplever vanskeligheter forbundet med det å vurdere hvorvidt en skal melde bekymring til barneverntjenesten eller ikke. Jeg ønsker dermed med denne oppgaven å undersøke hvordan pedagoger i skolen opplever meldeplikten og barnevernet, og hvilke faktorer som har betydning for dette.

Hovedproblemstillingen i oppgaven har på bakgrunn av det ovenstående vært følgende:

Hvordan opplever pedagoger i skolen meldeplikten og barnevernet?

Delproblemstillingene i oppgaven har videre vært:

- Hvilke faktorer har betydning for pedagogenes opplevelse av meldeplikt og barnevern?
- Hva forstår pedagogene med tverrfaglig samarbeid, og hvordan opplever de dette i praksis?
- Hvordan er vurderingsgrunnlaget ved bekymring i gruppen etniske minoritets elever? Møter pedagogene andre utfordringer i denne gruppen?

En forutsetning for å melde kan knyttes opp mot dimensjonen trygghet- utrygghet. Hvilke faktorer er det som gjør pedagogene trygge nok, og hva skal de være trygge nok på for å kunne ivareta sin meldeplikt overfor barnevernet? Jeg har tatt utgangspunkt i lovverk, Norges Offentlige Utredninger (NOU'er) og Stortingsmeldinger (St.meld.) for å se hva målene for tverrfaglig samarbeid rent faktisk er definert som, og hvordan metodene for å nå målene er nedfelt. Jeg har også satt meg inn i litteratur og tidligere forskning, for slik å kunne få en dypere forståelse av temaet i forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden. Videre har egne erfaringer og

tidligere samtaler med både pedagoger og barnevernarbeidere, og dermed noe av min egen for forståelse for emnet, vært viktige. Disse har sammen bidratt til min forståelse, og har derfor vært en viktig innfallsvinkel til emnet i form av visse antakelser rundt problematikken.

1.1 Definisjoner og avgrensning

Det er enkelte begreper som vil bli sentrale i oppgaven, og som jeg derfor finner det hensiktsmessig å definere:

En bekymringsmelding til barnevernet defineres slik:

”En melding til barnevernet, jfr. barnevernloven § 4- 2, er en skriftlig eller muntlig henvendelse til barneverntjenesten om et identifiserbart barn hvor det er rimelig å anta at det foreligger forhold som kan gi grunnlag for tiltak etter barnevernloven” (NOU 2000: 12: 35).

Begrepet etnisk minoritet betegner i denne oppgaven en gruppe som karakteriseres ut fra medlemmenes mest grunnleggende og allmenne identitet; opprinnelse og kulturbakgrunn uttrykt gjennom språk, kulturtradisjoner og skikker (Skare 1996). En etnisk minoritet står i et direkte og aktivt forhold til en majoritet.

Begrepet pedagoger favner alle informantene uavhengig av utdanningsbakgrunn og stilling. I kapittel 4, ”Resultater fra intervjuundersøkelsen”, vil jeg der det er relevant presisere hvorvidt det er lærer eller sosiallærer som står bak uttalelsene. I enkelte tilfeller, enten grunnet anonymitetshensyn eller fordi det er uten relevans for sammenhengen, vil jeg referere til pedagogene under ett, og da som pedagoger eller informanter. Lærere brukes som et begrep om de pedagogene som ikke er sosiallærere.

Tverrfaglig samarbeid kan utøves på flere nivåer avhengig av formålet. Det primærforebyggende (generelle) nivået, gjelder tiltak rettet mot alle barn. Målet med primærforebygging er å hindre at problemer oppstår (St.meld. nr. 72 1984-85; Bunkholdt og Sandbæk 1998). Primærforebyggende tiltak fordrer et samarbeid basert

på jevnlig kontakt og møter, der de involverte instanser kan diskutere og enes om felles mål og prosedyrer for samarbeidet, samt bli kjent med hverandres arbeidsmåter og faglige forståelse (Kjelleholdt og Willumsen 1997). Sekundærforebygging brukes om den type forebygging som skal forhindre utvikling eller utbredelse av problemer hos identifiserte risikogrupper (St.meld. nr. 72 1984-85; Bunkholdt og Sandbæk 1998). Tiltak av denne typen favner tiltak for utsatte grupper. Tertiærforebygging er det mest individorienterte forebyggingsnivået, og er ment å hindre følger av et allerede etablert problem (ibid). Tiltak på dette nivået kan i tråd med Barnevernloven (1992) kalles hjelpetiltak.

Når det gjelder det forebyggende nivået i denne oppgaven, vil jeg der det er relevant presisere hvilket nivå det henses på.

2. Juridisk bakgrunn og teoretiske perspektiver

2.1 Lovverk og offentlige dokumenter

Med dette kapittelet ønsker jeg å gi en kort redegjørelse for det lovverk og de offentlige dokumenter som har utgjort rammeverket for oppgavens problemstillinger.

2.1.1 Lov om barneverntjenester 17. juli Nr. 100. 1992 (Barnevernloven)

Barnevernlovens (1992) formålsparagraf, § 1-1, skal være retningsgivende for barnevernets prioriteringer, samt for hvordan ulike lovbestemmelser skal tolkes (Glavin og Erdal 2000). I henhold til § 1-1 er lovens formål:

”- å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid,

- å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår”

Formålsbestemmelsen er todelt i den forstand at den i tillegg til å omfatte barneverntjenestens generelle oppgaver (jfr. 2. ledd), også omfatter instansens spesielle oppgaver med hensyn til å gi hjelp til utsatt barn og ungdom (jfr. 1. ledd) (Einarsson og Sandbæk 1997; Glavin og Erdal 2000). Paragrafens 1. ledd understreker dermed barnevernets ansvar for at de vurderinger de gjør, og de hjelpe- og omsorgstiltak de er i besittelse av, skal sikre barnet rett hjelp til rett tid. I dette ligger det et prinsipp om tidlig intervensjon, altså at barnet skal sikres hjelp på et så tidlig tidspunkt at varige skader kan unngås. Dette er også understreket i kapittel 3 (Barneverntjenestens generelle oppgaver), § 3- 1, som omhandler barneverntjenestens forebyggende virksomhet. For å sikre den forebyggende virksomheten og prinsippet om tidlig intervensjon er det også nødvendig med et bredt samarbeid med de øvrige instanser som er tilknyttet barn og unge. Et samarbeid kan bidra til at barn som befinner seg i en vanskelig situasjon lettere oppdages og dermed får tidlig hjelp. Barneverntjenesten er lovpålagt et slikt samarbeid gjennom § 3- 2, som sier at

instansen skal medvirke til at barns interesser også ivaretas av andre offentlige organer, og at den skal samarbeide med andre sektorer og forvaltningsnivåer når dette kan bidra til å løse oppgaver den er pålagt etter denne loven.

2.1.2 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 17. juli Nr. 61. 1998 (Opplæringslova)

Opplæringslova (1998) § 15- 3 pålegger skolepersonalet en opplysningsplikt (meldeplikt) til barneverntjenesten (jfr. Barnevernloven § 6- 4, 2. ledd). Dette innebærer at ansatte i skolen skal gi opplysninger av eget tiltak når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet, når det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, jfr. § 4- 10 til § 4- 12 i Barnevernloven (1992), eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker, jfr. § 4- 24 i samme lov. Personalet skal videre gi slike opplysninger etter pålegg fra barneverntjenesten. Lovens formålsparagraf vektlegger også skolens samarbeid med hjemmet, noe som anses for å være en viktig innfallsport for å bedre barns oppvekstmiljø (Glavin og Erdal 2000).

2.1.3 NOU 2000: 12 "Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer"

NOU 2000: 12 inneholder en helhetlig gjennomgang og vurdering av barnevernets forutsetninger, virkemåte, resultater og reformbehov. I denne sammenheng er det spesielt utredningens drøftning av barnevernets samarbeid med skolen som har vært sentral, samt dens drøftning av kompetansebegrepet.

2.1.4 Stortingsmelding nr. 40 (2001-2002) "Barne- og ungdomsvernet"

De viktigste verdiene og hovedfokuset som formidles gjennom St.meld. nr. 40 er en sterk vektlegging av forebyggende barnevern i tråd med Barnevernlovens (1992) biologiske prinsipp (foreldre er barnets viktigste ressurs, og bør derfor så langt det er mulig vokse opp hos dem), barnets rett til rett hjelp til riktig tid, barnevernets profesjonelle kompetanse, barnevernets legitimitet, tverrfaglig samarbeid og barnets

beste som et skjønnsmessig begrep. St.meld. nr. 40 sier derfor noe om hvorfor (mål) og hvordan (metoder) en best mulig kan og bør ivareta disse områdene, perspektiver som kan bidra til å belyse oppgavens problemstilling.

2.1.5 FNs konvensjon om barns rettigheter vedtatt av FN 20.11.1989, ratifisert av Norge 08.01.1991 (Barnekonvensjonen)

Barnekonvensjonen (1989) står overordnet norsk lovgivning i den forstand at Norge har forpliktet seg til, og dermed er bundet av, konvensjonen. I denne sammenheng er Barnekonvensjonen viktig fordi den vektlegger barnets krav på beskyttelse og omsorg, og hensynet til barnets beste som retningsgivende ved iverksetting av tiltak overfor barn (jfr. artikkel 3). Samtidig står det også nedfelt at partene skal sørge for at de institusjoner og tjenester som er ansvarlige for omsorgen eller vernet av barn imøtekommer de krav som er fastsatt av den kompetente myndighet (jfr. artikkel 3). Her handler det altså om kompetansen til instanser som for eksempel skole- og barnevernsansatte. Barnevernloven (1992) er i overensstemmelse med disse artiklene.

2.2 Teoretisk bakgrunn

Med dette kapittelet vil jeg ta for meg den teoretiske bakgrunnen jeg anser for å være relevant med hensyn til å belyse problemstillingene i oppgaven.

2.2.1 Sosialisering i et utviklingsøkologisk perspektiv

Sosialiseringbegrepet¹ brukes om den utviklingsprosessen som finner sted fra barn til voksen. Sosialisering er en livslang prosess, og innebærer en samfunnsgjøring der individet gradvis overtar gruppens og kulturens språk, koder, verdi- og livsmønstre. Prosessen er en vekselvirkning mellom individ og samfunn, der individet overtar

¹ Sosialisering kan defineres som ”- den vekstprosess som fører til at individet gradvis vokser seg inn i fellesskap med andre og blir en del av dette. Prosessen skjer i et dynamisk samspill med de sosiale og kulturelle omgivelsene. En del av dette samspillet har form av et konformitetspress hvorved individet – via et ytre press og sosial kontroll – overtar de normer og verdier som gjelder i de grupper og det storsamfunn vedkommende er medlem av” (Bø 1997:26).

samfunnet og samfunnet overtar individet (Bø 1997). Opplevelsen av å tilhøre et sosialt fellesskap er videre vesentlig for menneskets utvikling og trivsel, og kvaliteten på de sosiale relasjonene i de systemer individet inngår i, er avgjørende for om utviklingen får gode eller dårlige betingelser. Under gunstige betingelser vil de sosiale relasjonene til andre bidra til å tilfredsstille individets grunnleggende fysiske, sosiale og mentale behov, og gjennom observasjon, sammenlikning og opplevelsen av å være godtatt, utvikles og bekreftes den personlige identitet. Barnet vil på denne måten opparbeide psykisk, sosial og kulturell kompetanse (ibid).

Sosialiseringsprosessen har sitt utgangspunkt i kjernefamilien, men relasjoner til andre mennesker vil også få betydning for barnets sosialisering og utvikling etter hvert som det blir eldre. Disse andre vil eksempelvis kunne være venner, lærere og klassekamerater, altså sosiale relasjoner som inngår i de miljøer barnet omgis av og ferdes på, og som vil variere i styrke avhengig av hvor de befinner seg i forhold til barnet, både fysisk og emosjonelt.

Urie Bronfenbrenner (1917- 2005) er grunnleggeren av utviklingsøkologien², en retning innenfor utviklingspsykologien som vektlegger samspillet mellom barnet og miljøet som avgjørende for dets utviklingsforløp- og muligheter. Et utviklingsøkologisk perspektiv innebærer dermed en forståelse av at mennesket utvikles i en dynamisk vekselvirkning med omgivelsene, og at inngrep på ulike nivåer i det sosiale miljøet som omgir mennesket får direkte eller indirekte, positive eller negative konsekvenser for dets totale livssituasjon. Bronfenbrenner (Bronfenbrenner 1979; Bø 1997) sammenfattet med utgangspunkt i denne forståelsen de innvirkende faktorene i et barns oppvekstmiljø til en helhetsmodell bestående av fire konsentriske sirkler som illustrerer de ulike nivåene i et barns sosiale miljø. Disse nivåene betegnes som mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. De miljøene som er av størst betydning for utviklingsprosessen er de konkrete, daglige primærgruppesituasjonene som befinner seg innenfor mikrosystemet, og som barnet derfor selv er aktør på, men

² ”- studiet av og læren om hvordan mennesket vokser, utvikles og sosialiseres i et dynamisk vekselspill” (Bronfenbrenner 1979; Bø 1997: 24).

påvirkning og vekselvirkning finner imidlertid sted også i forbindelsene mellom slike situasjoner, samt i de systemer som ligger fjernere fra barnet.

En stor del av grunnlaget for det økologiske perspektivet er altså nettverkstenkning, som beskriver hvordan menneskets utvikles og preges i samspill med miljøet (Bø 1997). Et barns optimale utvikling vil i følge denne tenkningen avhenge av at de livsarenaer det er aktør på, som for eksempel hjem og skole, til en viss grad er sammenkoblet, altså at det eksisterer et mesosystem i form av forbindelseslinjer mellom aktørene og arenaene innen de ulike mikromiljøene. Forbindelseslinjene dannes av varige relasjoner mellom mennesker. Utgangspunktet for denne tenkningen er at problemer ofte kommer av at ulike mikromiljøer ikke harmonerer; barnet kan for eksempel oppleve å møte ulike verdier på skolen og hjemme. En slik mangel på kommunikasjon mellom ulike utøvere av barnets primærsosialisering³ kan resultere i konflikter for barnet, som igjen kan medføre en lite hensiktsmessig utvikling og tilpasning til samfunnet for øvrig. Ifølge Bronfenbrenner er slike forbindelseslinjer av størst betydning for små barn og minoritetsgrupper (Klefbeck og Ogden 2003). Klefbeck og Ogden (2003) hevder også at en åpen og gjensidig dialog mellom ulike mikromiljøer er like viktig for barn hvor foreldrene ikke er innvandrere, men tilhører et lag i samfunnet (for eksempel lav sosioøkonomisk status) som har problemer med å finne et felles språk med for eksempel barnets lærere.

Med et slikt perspektiv kan en også se den betydningen et godt samarbeid mellom skole og barneverntjeneste kan ha for et barns utvikling, både på et primær-, sekundær og tertiærforbyggende nivå. Nettverkstenkning og et økologisk perspektiv setter menneskets utvikling inn i en helhet, og viser viktigheten av å sette inn forebyggende tiltak på flere arenaer samtidig. Hovedmålet med en slik nettverksintervensjon vil være å mobilisere familien, det private og det offentlige nettverket til en samordnet, ressursorientert og prosessorientert problemløsning (Qvale 1993).

³ Primærsosialisering betegner den formen for sosialisering som forgår i verdibaserte grupper, som for eksempel i familien og på skolen. Via primærsosialiseringen lærer individet rett og galt, normer for atferd, holdninger, verdier og ferdigheter (Garsjø 2000).

2.2.2 Møte med etniske minoriteter i skolen

Arbeid med minoritetselever i skolen kan by på andre og ulike utfordringer enn arbeidet med etnisk norske elever. I denne oppgaven er det pedagogenes eventuelle bekymringer for minoritetselever, og hvorvidt disse er grunnlagt på andre vurderinger enn bekymringer for norske elever, som er hovedfokuset. Dette innebærer at jeg ikke vil gå inn på det pedagogiske opplegget som sådan i skolen.

Skolen er, som nevnt, en av barnets viktigste sosialiseringsarenaer. Det er derfor viktig at sosialiseringen her foregår på en konstruktiv måte, slik at barnet får tilfredsstilt sine grunnleggende fysiske, sosiale og emosjonelle behov. Dette innebærer også, som nevnt i forrige kapittel, kontakt og samarbeid med hjemmet. De primære utviklingsinstitusjonenes oppgave er å utvikle barnets kulturelle kompetanse slik at det skal kunne bli en del av et samfunn og kultur (Sommer 1997). For å kunne forstå den virkelighet mange barn med innvandrerbakgrunn lever i som barn av to kulturer (bindestreksbarn), og de konsekvenser dette har for det enkelte barn og den enkelte familie, er det viktig for pedagogen å være bevisst hvilke mulige årsaksfaktorer som kan være utslagsgivende for en eventuell problemutvikling. På samme tid kan en slik forståelse bidra til å forebygge en eventuell problemutvikling, da en er i stand til å sette inn adekvate tiltak i forhold til den enkelte elevs behov, det være seg tiltak i skolens egen regi eller ved å sende en bekymringsmelding til barneverntjenesten.

Skare (1996) hevder at barnevernfaglig arbeid med innvandrerfamilier blant annet fordrer kulturkunnskap og -forståelse, forståelse av migrasjonsprosessen⁴, forståelse av tapskriser og krigstraumer, bevisst og klar kommunikasjon og bevissthet med hensyn til egne holdninger. Disse aspektene kan også overføres til pedagogenes arbeid med minoriteter. Et bevisst forhold til det ovenstående kan bidra til å øke forståelsen, etablere kontakt med familien ut fra deres virkelighetsforståelse, og dermed legge grunnlaget for et konstruktivt samarbeid. En slik forståelse og bevissthet vil også

⁴ Sluzki (1977; Skare 1996) har utarbeidet en modell som beskriver sammenhengen mellom integrasjon og familiedynamikk; migrasjonsprosessen består av fem stadier: Det forberedende stadium, flyttingen/flukten, periode med overkompensering, periode med dekompensering eller krise og transgenerasjonsfasen.

kunne bidra til å gjøre det lettere å vurdere bekymringer for minoritets elever, og avgjøre hvorvidt en bekymringsmelding til barnevernet er nødvendig. Intervenering fra barnevernet vil kunne tenkes også være lettere å godta fra foreldrenes side dersom de allerede har et godt og tillitsfullt samarbeid med skolen. Dette forutsetter også at skolen har et etablert og avklart samarbeid med barneverntjenesten.

2.2.3 Den profesjonelle kompetanse

Kompetanse er en viktig bestanddel av alle yrkesutøveres praksis, og ved siden av lovgivning og økonomiske hensyn, er dette det viktigste virkemiddelet samfunnet har for å gjennomføre ønskede tiltak (NOU 2000: 12). I arbeid der sosiale relasjoner og samarbeid med andre er viktig, som for eksempel i lærer- og barnevernyrket, bruker profesjonsutøvere i stor grad seg selv som person i yrkesutøvelsen. Jeg vil følgelig konsentrere dette kapittelet rundt den personlige kompetansen.

Skau (1998) forklarer den samlede profesjonelle kompetanse med et tresidig kompetansebegrep som utgjøres av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Disse tre elementene i kompetansebegrepet virker sammen og varierer fra person til person, mellom ulike profesjoner og avhengig av situasjonen.

Den teoretiske kunnskapen omfatter faktakunnskaper og allmenn forskningsbasert viten, og altså både kunnskap om det fagområdet en arbeider innenfor, samt kunnskap som er relevant med hensyn til den konkrete utøvelsen av fagområdet (ibid). Denne kunnskapsformen er upersonlig og allmenn. De yrkesspesifikke ferdighetene rommer det profesjonsspesifikke "håndverket", altså et sett med praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som tilhører bestemte yrker, og som en bruker i utøvelsen av disse (ibid). Denne kunnskapsformen er hovedsakelig praktisk eller teknisk/metodisk. Den tredje siden i kompetansetrekanten utgjøres av den personlige kompetansen. Den personlige kompetansen handler om hvem en er som person, både for seg selv og i spillet med andre (ibid). Denne kompetansen dreier seg derfor også om hvem en lar andre få være i møte med en, og om hva en har å gi på et mellommenneskelig plan.

- Er det for eksempel sånn at en som barnevernarbeider kun møter en lærer ut fra

denne lærerens rolle, eller møter vedkommende også et menneske som av ulike grunner kanskje synes det kan være vanskelig å melde en bekymring til barneverntjenesten? – I hvilken grad blir så læreren møtt på dette? Dette eksempelet illustrerer to måter å møte den andre på, der konsekvensene av møtet kan bli svært ulike, og der utfallet også kan bli veldig betydningsfullt når det gjelder det videre samarbeidet og dettes innvirkning på barnet/barna det gjelder. Personlig kompetanse vil, som vi ser, ha betydning for utøvelsen av ens teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter.

Verdier, holdninger, bevissthetsgrad, personlig modenhet og menneskesyn er viktige deler av den personlige kompetansen, ved siden av egenskaper som varme og empati, engasjement og forståelse, følsomhet og indre styrke (ibid). Personlig kompetanse er med andre ord en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter som en tilpasser og bruker i profesjonelle, så vel som i private, sammenhenger. Personlig kunnskap utvikles gjennom de erfaringer en gjør, og gjennom ens fortolkning og bearbeiding av disse. Den personlige kunnskapen er derfor både unik og uløselig knyttet til sin bærer, noe som allikevel ikke utelukker muligheten for at den kan deles med andre (ibid). Dette skjer enten ved at kunnskapen er bevisst, altså at den har gjennomgått en refleksjonsprosess som gjør at den kan formidles andre via språket, eller det kan skje ved praktisk læring gjennom ulike former for samhandling i bestemte typer av situasjoner, altså i en sosial sammenheng. Videre er det slik at den personlige kunnskapen ofte kan karakteriseres som taus kunnskap, i det en ikke alltid kan redegjøre teoretisk for denne type viten, selv om en ”vet at en vet”. En kan altså si at vi alle bearbeider våre opplevelser på en slik måte at de avleires som erfaringer, men at bevissthetsnivået rundt de ulike erfaringene vil variere (Imsen 1999).

Erfaringen danner dermed utgangspunktet for hvordan en velger å forstå og fortolke opplevelsene sine, og er således den viktigste kilden til forståelse (Skau 1998). Det sentrale i den personlige erkjennelsesprosessen er at en velger og bruker teorier og begreper som kan bidra til å belyse ens egne tanker og erfaringer, slik at disse får en form som muliggjør en refleksjonsprosess. Kravet om faglig og personlig kompetanse, og vedlikehold og videreutvikling av disse synes å være spesielt viktig

når det gjelder barnevernet i særdeleshet, men også innenfor skoleverket. Dette er yrker der en bruker seg selv i så stor grad at en bevisst refleksjonsprosess synes å være nødvendig for best å kunne ivareta de oppgaver en er pålagt, samt de krav og utfordringer en møter. En yrkesutøvelse der en ikke kontinuerlig løfter sine egne handlinger og praktiske utøvelse opp for å kunne se dem i et metaperspektiv, vil kunne kjennetegnes av vilkårlighet og tilfeldigheter. Det er imidlertid mye opp til hver enkelt profesjonsutøver å hindre at dette skjer. En kan i denne sammenheng heller ikke undergrave arbeidsplassens ansvar for å tilrettelegge for slik kompetanseutvikling, for eksempel gjennom veiledning og kursing.

2.2.4 Skolekultur

Ledelsen ved en arbeidsplass er av stor betydning for arbeidsplassens kultur.⁵ I tilknytning til dette hevder Schein (1985; Bang 1995) at ledere er de viktigste kulturskapere i organisasjoner, fordi de besitter makten til å prege organisasjonen med sine virkelighetsdefinisjoner. Gjennom ulike kanaler, som for eksempel hva den retter oppmerksomhet mot, måler og kontrollerer, og ved en bevisst rollemodellering og veiledning, signaliserer ledelsen hvilke arbeidsområder den prioriterer og ønsker at de ansatte skal prioritere. Et eksempel på et slikt arbeidsområde kan være tverrfaglig samarbeid, som for å være forpliktende, er betinget av en forankring i ledelsen ved de respektive instanser. Samtidig er det slik at lærerens trygghetsfølelse og trivsel i stor grad avhenger av at vedkommende opplever å få støtte hos skolens ledelse (Imsen 1999). I lys av dette kan en si at ledelsens holdning til og prioritering av samarbeid med barneverntjenesten, og dens tilgjengelighet for og støtte til lærere som trenger å diskutere saker, vil kunne påvirke hvorvidt en lærer melder en bekymring eller ikke. Dersom læreren føler seg trygg på sin egen virksomhet, og opplever å ha innflytelse på avgjørelser som tas, vil dette bidra til en økt trygghet på seg selv som fagperson,

⁵ Kultur i denne sammenheng kan defineres som: "Et mønster av grunnleggende antakelser– skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpassing og intern integrasjon- som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene." (Schein 1987: Glavin og Erdal 2000: 35)

samt kontroll over sin egen arbeidssituasjon, og følgelig et større engasjement for den jobben vedkommende har.

Skolekultur er i følge Imsen (1999) noe fast og konstant som henger sammen med de strukturer skolen er underlagt. Dette innebærer at skoler både har kulturelle fellestrekk og ulikheter; de er for eksempel bundet av en felles læreplan, mens lærerne er ulike og omgangstonen på lærerværelset varierer. Ledelsen setter også, som vi ser av det ovenstående, betydelig preg på hvordan skolekulturen blir.

Tveiten (1975; Imsen 1999) gjennomførte en undersøkelse av "klimaet" (skolekulturen) ved et utvalg norske barneskoler på 1970- tallet. Han fant at skolekulturen kan variere mye mellom skoler, og at det også innen ett og samme kollegium kan være lærere som opplever både lærerkulturen og ledelsen ulikt. Dette innebærer en forståelse av kultur som en subjektiv opplevelse. Tveiten fremhever seks kombinasjoner av lærerkultur og lederstil som står frem som tydelige profiler: det åpne, det lukkede, det familiære, det kontaktfattige, det kontrollerende og la- det- skure- klima (ibid). Det klimaet som viser seg å være det mest konstruktive for skolen som helhet er det åpne klimaet, som karakteriseres av høy rektoromsorg, både sosialt og faglig, og høyt lærerengasjement preget av arbeidsglede og gode samarbeidsforhold. Gjennom en slik skolekultur gis lærerne støtte og trygghet, og det er rom og åpenhet for å henvende seg til både ledelse og kolleger ved behov. Ledelsen i en slik kultur gir også lærerne innflytelse over sin hverdag, og gir nødvendige opplysninger og informasjon (ibid). Det motsatte av en slik kultur, et lukket klima, vil kunne gi lærerne en opplevelse av uforutsigbarhet og utrygghet, noe som vil påvirke både deres engasjement og yrkesutøvelse.

2.2.5 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig, tverretatlig og tverrsektorielt samarbeid er begreper som ofte brukes om hverandre, og som tross sine noe ulike meningsinnhold, ofte henspiller på det samme. Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte tverrfaglig samarbeid som begrep, da dette er et vidt begrep og således vil kunne inkludere alle former for samarbeid som er

nevnt ovenfor. I denne sammenheng vil begrepet tverrfaglig samarbeid derfor dekke det samarbeid som utføres på tvers av etatsgrensene i kommunen, og da hovedsakelig samarbeidet mellom skole og barneverntjeneste. Jeg vil allikevel tidvis diskutere tverrfaglig samarbeid på et generelt grunnlag, noe som gjør det enklere å bruke et begrep som dekker både tverrfaglig-, etatlig- og sektorielt samarbeid.

Med tverrfaglig samarbeid menes samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål (Glavin og Erdal 2000). En betingelse for tverrfaglighet er flerfaglighet, som innebærer at hvert fag bidrar til å belyse et problem uten at det etableres noen direkte kontakt mellom de ulike faglige representantene (Lauvås og Lauvås 1994). Flerfaglighet står altså i en motsetning til tverrfaglighet, idet tverrfaglighet forutsetter en direkte kontakt mellom de ulike fagene. Flerfaglighet er viktig for tverrfaglig samarbeid i den forstand at hver deltaker beholder sitt faglige utgangspunkt for problemforståelsen, og dermed sin egen spesifikke fagkompetanse, i et felles engasjement mot et felles prosjekt. Ved siden av at hver yrkesgruppe har en høy grad av faglighet er det også slik at de integrerer kunnskapen de har om hverandre i eget fag. Dette resulterer i nye holdninger og ny viten som produserer en felles merviten (Glavin og Erdal 2000). I et tverrfaglig samarbeid må deltakerne ta stilling til prosjektet i fellesskap og prøve å fatte beslutninger ved felles enighet. Målet i en samarbeidsprosess er ikke at de deltakende skal bli like, men at de skal bli synlige overfor hverandre og utfylle hverandre på en hensiktsmessig måte (ibid).

Tverrfaglig samarbeid er altså en metode som innebærer at flere yrkesgrupper arbeider sammen for å nå et felles mål; å oppnå en kvalitativt bedre tjeneste for brukeren. Tverrfaglig samarbeid er dermed ikke et mål i seg selv, men et middel for å nå de målene en har i arbeidet med barn og unge i kommunene (ibid).

Skolen er, som nevnt, en av barnets viktigste sosialiseringsarenaer ved siden av familie, barnehage, venner og fritid. Det er på disse arenaene de viktigste relasjonene og ressursene med hensyn til barnets utvikling og oppdragelse befinner seg, og som både kan være til hjelp og by på utfordringer for enkelte barn. Skolen har også kontakt

med et annet av barnets viktigste mikromiljøer; hjemmet. Det er derfor naturlig at denne betydningsfulle institusjonen i barnets sosialisering og utvikling bør være en av barnevernets viktigste samarbeidspartnere i forhold til ivaretagelsen av dets generelle, så vel som spesielle, oppgaver.

Det finnes både hemmende og fremmende faktorer forut for og i et tverrfaglig samarbeid. Noen hemmende faktorer kan være domenekonflikter uttrykt gjennom negative holdninger til andre etater og en uavklart målformulering med samarbeidet, en ubalansert opplevelse av samarbeidet; en gir mer enn en får, lite tillit til hverandres kompetanse grunnlagt i manglende kunnskap om hverandres arbeidsområder, at samarbeidet oppleves som pålagt uten at en selv har hatt noen form for medbestemmelse, samt manglende ressurser som kan føre til nedprioritering av et tidkrevende samarbeid (Glavin og Erdal 2000). Fremmende faktorer kan være at samarbeidet er forankret på kommunalt nivå slik at det ikke blir opp til den enkelte person å gjennomføre det, en felles målsetning, trygghet i gruppen, gjensidig respekt, tillit til sin egen og andres kompetanse, felles verdigrunnlag og kunnskap om hverandres arbeids- og ansvarsområder (ibid).

3. Metode

Det overordnede formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan pedagoger i skolen opplever meldeplikten og barnevernet; – opplever de vanskeligheter forbundet med den lovpålagte meldeplikten, og hva kan dette i såfall henge sammen med? Temaene for intervjuene har vært: Pedagogenes opplevelse av meldeplikt, barnevern, tverrfaglig samarbeid, samt deres opplevelse av meldeplikten knyttet til gruppen etniske minoritets elever.

Jeg ser også andre interessante vinklinger med utgangspunkt i det datamaterialet jeg har, som det ikke har blitt anledning til å inkludere i denne rapporten. Meldeplikt og barnevern er temaer som berører mange parter; foreldre, barnevernet selv og andre instanser som for eksempel BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) og PPT (Pedagogisk- Psykologisk Tjeneste), og der en vektlegging av andre aspekter ved undersøkelsen, som for eksempel pedagogers opplevelse av samarbeidet med disse instansene, kan ha en nytteverdi å bygge videre på.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i form av et semistrukturert intervju som forskningsmetode i undersøkelsen. Ved et intervju får informantene formidlet sin subjektive opplevelse av forskningsspørsmålene, og de gis mulighet til å utdype denne. Slik kan jeg også innhente et omfattende og variert datamateriale som gjør det enklere å analysere kompliserte helheter og sammenhenger.

3.1 Metodisk tilnærming i et vitenskapsfilosofisk perspektiv

Det kvalitative intervjuet er grunnlagt i den kvalitative forskningstradisjonen. Et viktig mål for kvalitativ forskning er ”- å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen 2004: 16). En slik tilnærming vil altså fokusere på prosesser, relasjoner og samspill mellom mennesker, og dermed gi forskeren en dypere innsikt i hvordan mennesket forholder seg til sin livssituasjon. En kvalitativ tilnærming vil derfor, i motsetning til en kvantitativ

tilnærming som gir målbare data, gi data som sier noe om de kvalitative, ikke tallfestbare egenskapene hos undersøkelsesenheter (Halvorsen 1996).

Jeg vil i det følgende redegjøre for det vitenskapsfilosofiske/-teoretiske perspektivet som ligger til grunn for kvalitativ forskningstradisjon, og som har vært gjenstand for egenrefleksjon gjennom arbeidet med dette prosjektet. Formålet med dette er å forsøke å knytte min egen undersøkelses- og arbeidsprosess opp mot sentrale og mulige forståelseshorisonter innenfor den kvalitative tradisjonen.

Ved å benytte seg av filosofen og fenomenologen⁶ Edmund Husserls (1859-1938) begrep "livsverden", belyser Kvale (1997) intervjuets formål om å få tak i personens egen opplevelse av sin hverdag og måten vedkommende forholder seg til denne på. "Livsverden" innbefatter dermed ikke kun en beskrivelse av de forholdene en person lever under, men fokuserer også på opplevelsesdimensjonen ved disse (Dalen 2004). I et fenomenologisk perspektiv forklares "livsverden" som en type forståelseshorisont som fysisk sett består av den daglige verden av ting, mennesker, gjøremål og liknende som vi befinner oss i, men som forståelsesmessig sett omfatter den umiddelbare, ureflekterte, teorifrie innstillings forståelse av hverdagens ting, mennesker, handlinger og gjøremål. I "livsverden" fremstår ting, natur, mennesker, handlinger, samhandling og liknende slik vi umiddelbart forstår dem, og vi forholder oss følgelig til dem slik de fremstår for oss i lys av vår egen subjektive forståelse (Wormnæs 2004).

Hvordan skal jeg så best kunne ivareta dette perspektivet i undersøkelsen? For å kunne nå målet om en forståelse av den andre ut fra vedkommendes egen opplevelse, er det viktig å ha et bevisst og dynamisk forhold til min egen forforståelse i intervjusituasjonen, og i forskningsprosessen som helhet. Ubevisste forforståelser kan for eksempel medføre at jeg i tolkningen av materialet kun ser bekreftelser på mine egne ubevisste fordommer (Aadland 1998). Utfordringen blir dermed å trekke inn forforståelsen slik at den åpner opp for størst mulig forståelse av informantenes

⁶ Fenomen= "det som viser seg" (Kvale 1997)

opplevelser og uttalelser (Dalen 2004). For å kunne la informantene fremstå mest mulig i tråd med sitt eget vesen, og dermed tre frem på sine egne premisser, er jeg nødt til å forholde meg på en innlevende, empatisk og åpen måte (Aadland 1998). Den induktive og utforskende tilnærmingen i undersøkelsen som altså innebærer å forstå, tolke og å finne ut av mening og hensikt, er forenlig med benyttelse av den hermeneutiske sirkel som metodisk verktøy. Hermeneutikken⁷ danner det vitenskapsteoretiske grunnlaget for den kvalitative forskningens sterke vektlegging av forståelse og fortolkning, hvor det sentrale blir å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen 2004). Mitt formål er å gripe den enkelte informants subjektive opplevelse for på denne måten å kunne gjengi denne fra et innenfra-perspektiv: - Hvilken opplevelse har informantene, og hvordan er forholdene sett med deres øyne? - Og hvordan kan mulige tolkninger av deres situasjon se ut i mine øyne? Det finnes ikke et eksakt utgangspunkt eller sluttunkt for hermeneutisk tolkning; den utvikles kontinuerlig i samspillet mellom helhet og del, forsker og tekst og forskerens forforståelse. Samtalen altså kan sees som en diskurs der en nærmer seg en felles forståelse gjennom dialog, og der teksten sees ut fra den helhet (kontekst) den inngår i. En hermeneutisk tilnærming innebærer altså en tolkende lytting til det mangfoldige spekter av betydninger som ligger i informantenes uttalelser, og dermed muligheten for omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel (ibid).

I det kvalitative intervjuet søker en kunnskap gjennom samtale; en kunnskap som konstrueres i samspillet mellom de deltakende (Kvale 1997). Det eksisterer altså en gjensidighet mellom den menneskelige interaksjonen og kunnskapsproduksjonen i intervjuet, noe som også har implikasjoner for analyse og tolkning.

⁷ Hermeneutikk= "læren om tolkning" (Dalen 2004)

3.2 Utvalg

For å kunne besvare oppgavens problemstilling, ønsket jeg å intervju pedagoger i skolen. Jeg valgte å benytte meg av et strategisk (bevisst og hensiktsmessig) utvalg i undersøkelsen, der hovedformålet ikke vil være å sikre representativitet, men å tilegne meg et høyest mulig kvalitativt innhold i informasjonen (Halvorsen 1996). På bakgrunn av dette har jeg lagt følgende utvalgskriterier til grunn for valget av informanter: Pedagoger fordelt på to barneskoler med relativt høy andel av elever med minoritetsbakgrunn, pedagogisk fagbakgrunn, noe spredning i alder, én sosiallærer og to pedagoger fra hver skole.

3.2.1 Utvalget av skoler

Tilgjengelighet er en nøkkelfaktor i utvalgsprosessen, og det viste seg å være vanskeligere enn antatt å rekruttere informanter. Jeg fikk imidlertid positiv respons fra to skoler. Intervjuene ble foretatt på de respektive skolene på ulike tidspunkter, og innenfor en forholdsvis kort tidsramme. Utvalget ble fordelt på to skoler slik at jeg skulle få et sammenlikningsgrunnlag å analysere og vurdere materialet ut fra.

Kriteriet om et utvalg pedagoger fra barneskoler (aldersgruppe 6- 12 år) er grunnlagt i Barnevernlovens (1992) mål om tidlig intervensjon. Skolen som institusjon har en unik mulighet til tidlig intervensjon, fordi de er pålagt en meldeplikt til barnevernet. Det er derfor interessant å høre hvordan pedagoger i barneskolen selv opplever å ivareta dette perspektivet.

Skolene ligger i forskjellige områder av byen, og er forholdsvis like med hensyn til sosioøkonomiske forhold, størrelse og andel elever med etnisk minoritetsbakgrunn. Skole A har en andel på cirka 50% elever med minoritetsbakgrunn og en total elevmasse på i overkant av 500 elever, mens skole B har en andel elever med minoritetsbakgrunn på cirka 30%, og en total elevmasse på rundt 500 elever. Kriteriet om at skolene skulle ha en relativt høy andel elever med minoritetsbakgrunn bunner i min nysgjerrighet rundt hvorvidt utøvelsen av meldeplikten byr på andre utfordringer i denne gruppen. Legger pedagoger den samme målestokken til grunn for bekymring

rundt elever med etnisk minoritetsbakgrunn som for elever med etnisk norsk opprinnelse? Dette er et relevant tema i Osloskolen, der om lag en tredjedel av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn (Utdanningsetaten 2006).

3.2.2 Utvalget av pedagoger

Utvalget bestod av 6 pedagoger, hvorav 2 var sosiallærere. Jeg ønsket sosiallærer inkludert i utvalget, da de i kraft av sin stilling er skolens kontaktperson ut mot barnevernet. Sosiallærer har også oversikt over de elevene som har det vanskelig på ulike måter, og er derfor den naturlige å henvende seg til for både elever og lærere dersom det oppstår problemer av ulike slag.

Videre var pedagogisk fagbakgrunn et utvalgs-kriterium. Av de seks pedagogene jeg intervjuet (inkludert de to sosiallærerne) var det to som hadde allmennlærerutdanning sammensatt med andre fag. Resten av utvalget hadde en allsidig utdanningsbakgrunn; sosialpedagogikk, spesialpedagogikk, rådgivning, barnevernpedagog, for å nevne noe. Ingen av sosiallærerne hadde allmennlærerutdanning.

Jeg ønsket også et utvalg med noe aldersspredning, fordi dette kan gjenspeile ulikheter med hensyn til utdanning, erfaring og lengde på yrkesaktiv karriere. Utvalget besto av kvinner i alderen 30- 61 år, med fem til tretti års fartstid i skolen. Videre har flere av informantene erfaring fra annet arbeid, som institusjonsarbeid, barnehage, kompetansesenter og barne- og ungdomspsykiatri. Det kunne ha vært interessant å ha nyutdannede pedagoger representert i utvalget. Det er allikevel mulig å kunne se en sammenheng mellom pedagogenes erfaring og opplevelse av problemstillingen i det utvalget jeg har. I utgangspunktet var kjønn også en variabel det hadde vært interessant å sjekke opp mot, men dette lot seg av praktiske grunner ikke gjøre. En kan kanskje hevde at utvalget derfor er noe skjevt, men en kan også si at utvalget gir et karakteristisk bilde av lærersammensetningen i dagens skole; 70% av lærerne i grunnskolen i 2003 var kvinner, og gjennomsnittsalderen for grunnskolelærere var 44,8 år (Statistisk Sentralbyrå 2004).

3.3 Design

3.3.1 Tillatelse

I forkant av undersøkelsen meldte jeg prosjektet inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning, der jeg redegjorde for undersøkelsens formål, tidsramme, undersøkelsesmetode, oppbevaring av data et cetera. Informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide ble lagt ved. Undersøkelsen ble godkjent.

3.3.2 Intervjuguide

I det semistrukturerte intervjuet er samtalen fokusert mot allerede bestemte temaer (Dalen 2004). Dette innebar at jeg utarbeidet en intervjuguide som omfattet sentrale temaer og spørsmål som skulle dekke de viktigste områdene for undersøkelsen. Jeg tok utgangspunkt i fire temaer som jeg ut fra gjennomlesning av teori, lovverk, NOU, St.meld. og tidligere samtaler med barnevernpedagoger og lærere, anså som relevante for prosjektets problemstillinger. Disse var: Opplevelse av meldeplikt, barnevern, tverrfaglig samarbeid og arbeid med etniske minoritets elever. Videre hadde jeg formulert spørsmål knyttet opp til hvert enkelt tema. Med en slik intervjuform, der informantene ville bli stilt de samme spørsmålene, ville jeg også kunne sikre at ulike forhold som min egen og informantenes dagsform, informantenes meddelelsesevne og liknende tilfeldigheter, ikke ville få for stor innvirkning på resultatene. Dette ville også sikre at jeg fikk svar på det jeg ønsket svar på, og at intervjuet dermed ville holde seg til problemstillingen for undersøkelsen. På denne måten ville jeg kunne sikre en bedre indre validitet, som handler om ”- i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Pervin 1984: 48; Kvale 1997: 165). En kan hevde at ustrukturerte og åpne intervjuer, der formålet er at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer, vil være fordelaktige i kvalitativ forskning, spesielt dersom en skal holde seg til en rent fenomenologisk og induktiv tilnærming. Grunnet oppgavens omfang og egne forutsetninger, ville en slik intervjuform imidlertid ha blitt noe krevende. Når det gjelder utarbeidelsen av spørsmålene for øvrig, forsøkte jeg å ta hensyn til Kvaless

(1997) to dimensjoner; den tematiske og dynamiske dimensjonen. Spørsmålene skulle ikke kun ha relevans for forskningstemaet og slik bidra til å produsere kunnskap (jfr. tematisk dimensjon), men også ivareta det mellommenneskelige forholdet i intervjusituasjonen for på denne måten å skape en god interaksjon med informantene (jfr. dynamisk dimensjon). Dette kom blant annet til uttrykk ved at jeg forsøkte å formulere spørsmålene i et dagligdags språk frie for akademiske ord og uttrykk, som i tillegg til å ha det tematiske i fokus også skulle bidra til å produsere spontane og rike beskrivelser (ibid). Solide og rike data gir en bedre og mer robust fortolkning av materialet.

3.3.3 Prøveintervju

I forkant av intervjuene med informantene, gjennomførte jeg et prøveintervju med en person som har erfaring både i rollen som intervjuer og intervjuperson. Hensikten med dette var å foreta en kvalitetssjekk av intervjuguiden og meg selv som intervjuer, samt å kontrollere om jeg holdt meg innenfor tidsrammen på 45 minutter. Veileder så også igjennom guiden før gjennomføring av intervjuene. Som et resultat av dette justerte jeg noe på rekkefølgen på spørsmålene i guiden.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Alle informantene hadde før intervjuene lest informasjonsskrivet og underskrevet samtykkeerklæringen. Jeg åpnet intervjuene med en ”briefing”, der jeg kort fortalte om formålet med intervjuet, bruken av båndopptaker, transkribering og anonymisering av data. Informantene ble også gitt anledning til å stille spørsmål. Intervjuguiden ble fulgt nokså nøyaktig, med unntak av tilfeller der informantene foregrep spørsmål. Fleksibilitet er viktig i en intervjusituasjon for å kunne følge opp informantenes svar og historier mens de ennå er i bevissthetsområdet deres. Slik unngår en tap av viktig informasjon. I den grad jeg stilte spørsmål som kunne betraktes som ledende, og derfor uforenlig med en fenomenologisk tilnærming, dreide det seg om oppklarende oppfølgingsspørsmål. Disse ble enten stilt for å bekrefte om jeg hadde forstått informanten riktig, eller for å få en utdypning av uttalelsen for å kontrollere

intervjusvarenes reliabilitet (pålitelighet). Intervjuet ble avsluttet med en ”debriefing”; en oppsummering av de viktigste punktene som var kommet frem i løpet av samtalen, der informantene også ble gitt anledning til å kommentere og utfylle punktene, og til å ta opp ting de eventuelt hadde tenkt på under intervjuet. Flere informanter ga tilbakemelding om at de hadde opplevd at samtalen hadde gitt mulighet til en refleksjon de ellers ikke hadde tid til.

3.4 Datainnsamling og analyse

3.4.1 Transkriberingsform

Intervjuene ble transkribert fra muntlig til skriftlig form i den hensikt å strukturere materialet og lette analysearbeidet. Det finnes ulike måter å transkribere på, avhengig av formålet med transkripsjonene. Jeg valgte i første omgang en direkte gjengivelse av intervjuet i ordrett form, både for å få en helhetlig oversikt over materialet, men også i et forsøk på å gjenkalle og avspeile interaksjonen mellom informanten og meg, informantens respons på meg som intervjuer, og hvorvidt enkelte spørsmål for eksempel kunne være vanskelige eller sensitive for informanten å besvare. I dette øyemed kunne mange formuleringer av typen ”hm”, pauser og liknende være meningsfulle å få med i den transkriberte teksten. I den følgende kategoriseringen av materialet jobbet jeg ut fra den opprinnelig transkriberte teksten, men valgte å redigere enkelte uttalelser til en mer fortettet form for bedre å kunne få frem den allmenne betydningen av det som ble sagt (Kvale 1997). Videre anonymiserte jeg uttalelser og liknende som kunne bidra til å avsløre informantenes identitet.

3.4.2 Koding/ kategorisering

Utgangspunktet for kodingen av datamaterialet, var en kategorisering/klassifisering av uttalelsene basert på den temainndelingen jeg hadde foretatt i intervjuguiden (jfr. ”tematisering”; Dalen 2004). Jeg har tidligere vist til bakgrunnen for denne inndelingen, som i tillegg til å strukturere intervjuet i intervjusituasjonen, også var

gjort med tanke på å lette det forestående kodings- og analysearbeidet. Jeg grupperte derfor alle uttalelser fra de seks informantene på spørsmål som hørte under ett tema, i én bolk. Disse bolkene ble videre kategorisert på bakgrunn av underspørsmålene til hvert tema. Dette resulterte i fire temabolker med tilhørende underkategorier. Da dette var gjort, foretok jeg en innsnevring av materialet basert på hvor hovedtyngden av uttalelsene lå. Når det for eksempel gjaldt hoveddimensjonen ”opplevelse av meldeplikt”, lå hovedtyngden av uttalelser på følgende underkategorier: Interne rutiner, ledelse, kompetanse, lærerrolle, foreldresamarbeid og tidlig intervensjon. Informantenes uttalelser viste at dette var temaer de opplevde som betydningsfulle med hensyn til sin egen opplevelse av meldeplikten. Samtidig kunne det være underkategorier som ble lite belyst av informantene selv, men som jeg allikevel valgte å vie plass i analysen, da taushet i seg selv kan si mer enn ord, og dermed være et uttrykk for noe viktig. Dette vil imidlertid måtte settes inn i en kontekst som kan være med å danne rammen i en eventuell fortolkning.

Det kunne til tider være vanskelig å skille hoveddimensjonene opplevelse av ”meldeplikt” og ”barnevern” fra hverandre i kodingsprosessen. Jeg valgte allikevel å beholde dem som separate kategorier/dimensjoner, fordi jeg ut fra problemstillingen anså det som viktig å skille mellom svar som kunne relateres til ulike forhold.

Pedagogenes opplevelse av trygghet/utrygghet var en viktig dimensjon å ivareta i utarbeidelsen av intervjuguiden. Underkategoriene er også ment å fungere som mål på denne dimensjonen; kan for eksempel skolens interne rutiner og/eller støtte fra ledelsen bidra til en pedagogs opplevelse av trygghet/utrygghet på seg selv og sine egne vurderinger? – Og kan for eksempel barnevernets tilgjengelighet ha betydning for det samme? I forbindelse med det sistnevnte er tilgjengelighetsbegrepet også søkt definert gjennom underkategorier som eksempelvis dreier seg om hvorvidt barnevernet har vært på skolen og presentert seg, om det er vanskelig å få tak i dem, om de er imøtekommende når det gjelder råd og veiledning og liknende.

3.4.3 Analyse

Analysen er en kontinuerlig prosess som begynner i utarbeidelsen av intervjuguiden, fortsetter gjennom intervjuet og transkriberingen, for så å anta en endelig form i den egentlige og endelige analysen av datamaterialet der intervjuets mening utvikles (Kvale 1997). Etter å ha kategorisert materialet i over- og underkategorier, grupperte jeg svarene på bakgrunn av utdanning, da jeg ønsket å se hvorvidt ulikheter i utdanningsbakgrunn hadde noen betydning for informantenes opplevelse av meldeplikt og barnevern. Jeg satte også sosiallærerne opp mot gruppen med pedagoger for å se om det var noe skille mellom disse to kategoriene.

Jeg har i analysen gjort bruk av det Kvale (1997) betegner som ad hoc meningsgenerering. Dette innebærer at jeg har latt meg inspirere av til dels ulike tilnæringsmåter og teknikker for meningsgenerering, og derfor ikke brukt noen standardmetode i analysen av intervjumaterialet som helhet (ibid). Videre har jeg samlet uttalelser med tilnærmet likt meningsinnhold i bolker, og angitt hvor mange av informantene dette gjelder.

Jeg lot meg også inspirere av Grounded Theory (Dalen 2004) i analysearbeidet. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, og det er derfor informantenes egne oppfatninger og perspektiver (jfr. "livsverden") som danner utgangspunktet for analysene og teoriutviklingen. Begreper og teorier utvikles således fra det empiriske datamaterialet gjennom induksjon (Glaser og Strauss 1967; Dalen 2004). Gjennom systematiske sammenlikninger, som er en grunnleggende operasjon i kodingsprosessen i Grounded Theory, har jeg sett etter likheter og forskjeller i datamaterialet i et forsøk på å frembringe nyanser og forskjeller (Dalen 2004). Jeg har også hatt nytte av såkalte memos, som er nedskrivninger av hendelser og refleksjoner jeg har foretatt gjennom intervjuprosessen. Det er viktig å skille mellom tale og tekst i analysen; transkripsjonen er kun den skriftlige gjengivelsen av intervjuet, og for å unngå at analysen blir fragmentert, er det nødvendig å gi plass også til egne fortolkninger (Kvale 1997). Bruken av semistrukturert intervju som metode innebærer imidlertid at jeg ikke stilte med "blanke ark" i forkant av undersøkelsen; tidligere

forskning, teori, egne erfaringer og forforståelse har utgjort grunnlaget for intervjuguiden. Samspillet mellom empirien og meg som forsker har dermed hatt betydning for analysen (jfr. Strauss og Corbin 1990; Dalen 2004), og det har dermed ikke vært en ren induktiv analyse (jfr. hermeneutisk tolkning). Grounded Theory har allikevel vært en viktig tilnærming i analysen av datamaterialet, med det formål å se informantenes opplevelse og perspektiver som kilder til teoriutvikling.

I analysen av datamaterialet har jeg også hatt nytte av å skille mellom begrepene ”experience near”, uttalelser som brukes av informantene når de omtaler konkrete forhold, og ”experience distant”, som er uttalelser som inkluderer informantenes, men også forskerens, tolkninger av hendelser og opplevelser (Gertz 1973; Dalen 2004).

3.5 Kvalitetskrav

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet opp mot forskningsfunnenes konsistens (Kvale 1997), og altså målingenes pålitelighet. Høy reliabilitet innebærer at uavhengige målinger skal gi tilnærmet identiske resultater (Halvorsen 1996). I forbindelse med kvalitativ forskning kan reliabilitet imidlertid være et vanskelig kriterium å etterleve, da det ofte er snakk om egenskaper som vanskelig lar seg operasjonalisere og måle. I et semistrukturert intervju vil det også være faktorer som forskeren ikke har kontroll over (informantens svar, dagsform og liknende) som vil kunne resultere i at en til tross for at en bruker samme intervjuer, informant og intervjuguide, vil kunne få ulike resultater ved et nytt intervju. Så fremt en har sikret høy grad av reliabilitet i intervju-, transkripsjons- og analysestadiet, og slik motvirket en vilkårlig subjektivitet i intervjufunnene, vil reliabiliteten allikevel ikke være lav i en slik sammenheng (Kvale 1997).

I forbindelse med denne undersøkelsen er reliabilitet knyttet opp mot de tre stadiene nevnt ovenfor. Reliabilitet i intervjustadiet er forsøkt sikret ved at jeg gikk frem på samme måte i alle intervjuene; jeg satte på båndopptakeren og ga lik informasjon ved starten av hvert intervju, fulgte den samme rekkefølgen på spørsmålsstillingen og

avsluttet intervjuene likt; ved å spørre om informantene ønsket å oppklare eller tilføye noe.

Reliabilitet i tilknytning til transkripsjonsstadiet er i denne oppgaven forsøkt sikret ved at jeg har gjennomført alle transkripsjonene selv, noe som bidrar til en bedre kvalitet ved å hindre at ulike transkriberere, som ikke har vært tilstede i intervjuene, velger ulike transkriberingsformer ut fra uklart definerte formål. Ved å transkribere intervjuene selv følte jeg også at jeg ble godt kjent med datamaterialet, noe som i seg selv er med på å styrke analyseprosessen.

Reliabilitet i forbindelse med analysestadiet er søkt ivarettatt ved at jeg har redegjort for prosedyrene jeg har benyttet meg av i analysen (Kvale 1997). Da transkripsjonene ikke er tilgjengelige for leseren, og derfor ikke gir vedkommende mulighet til en kontroll av analysen, kan en ved en slik redegjørelse gi ham/henne anledning til å følge og kontrollere de ulike trinnene i analysen, og selv avgjøre hvorvidt analysen er holdbar og ikke preget av en partisk eller vilkårlig subjektivitet (ibid). Det kan innvendes at jeg også burde ha brukt flere tolkere i dette henseende, men da materialet ikke er altfor omfattende, valgte jeg av praktiske årsaker å utelate denne formen for intersubjektiv kontroll, og isteden fokusere på en grundig redegjørelse.

3.5.2 Generaliserbarhet

Kan funnene fra et intervjustudium som mitt sies å være generaliserbare? - Eller sagt på en annen måte; i hvilken grad kan resultatene overføres til andre grupper enn de som er utforsket? Generalisering som begrep er hentet fra en kvantitativ forskningstradisjon, og forbindes derfor ofte med store utvalg og representativitet (Dalen 2004). Utvalget i min undersøkelse er dermed ikke stort nok til at en kan foreta noen statistiske generaliseringer, men så er det heller ikke det som har vært formålet med denne oppgaven. Hensikten har vært å få en innsikt i informantenes subjektive opplevelse av tematikken. Dette er også et av de punktene som skiller en kvalitativ, fortolkende tilnærming fra en kvantitativ tilnærming; den søker å gjenspeile en mangfoldig virkelighet som er avhengig av den som ser. Utgangspunktet er at

mennesket konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (ibid). Innenfor kvalitativ forskning er utvalgene ofte små og hensiktsmessige og nært knyttet opp mot den aktuelle studien. Dette innebærer at det i en kvalitativ forsknings-tradisjon handler om en annen type generalisering enn den rent statistiske, der mangfold og variasjon innen et fenomen erstattes med gjennomsnitt, som gir et statisk og entydig bilde av fenomenet (Andenæs 2001; Dalen 2004). Kvale (1997) skiller mellom tre former for generalisering; naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering. Jeg anser analytisk generalisering for å være relevant for mine funn. Denne generaliseringsformen består av en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettledning for hva som kan skje i en annen situasjon. Den er basert på en analyse av likheter og forskjeller mellom de to situasjonene, og forskeren spesifiserer bevis og gjør argumentene eksplisitte (for eksempel ved bruk av teori), slik at leseren selv kan bedømme generaliseringens holdbarhet (ibid).

Kvale (1997) stiller spørsmålet om hvem som skal foreta de analytiske generaliseringene; forskeren eller leseren/brukeren? I følge Andenæs (2001; Dalen 2004) er det leseren/brukeren som skal avgjøre graden av anvendelighet for andre situasjoner. Dette krever imidlertid at jeg som forsker legger frem tilstrekkelig og relevant informasjon (Dalen 2004).

3.5.3 Validitet

Kvale (1997) tolker validitetsbegrepet innenfor kvalitativ forskning dit hen at det har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Dette er en nokså vid tolkning, som innebærer at kvalitativ forskning i prinsippet kan gi valid, vitenskapelig kunnskap, selv om den ikke resulterer i tall (ibid).

Validitetsdrøftningen bør i følge Kvale (1997) være en integrert del av undersøkelsen, og derfor omfatte alle stadier av denne. Spørsmålet om undersøkelsens validitet (gyldighet) kan eksempelvis knyttes opp til tematisering; holdbarheten av studiens teoretiske forutsetninger, og graden av logisk utledning fra teori til forskning (ibid).

Videre er gyldigheten av den kunnskap som produseres betinget av planleggingen av undersøkelsen, og de metoder en på grunnlag av studiens emne og formål har valgt å benytte seg av (ibid).

I den følgende validitetsdrøftingen av egen undersøkelse har jeg valgt å legge vekt på disse to aspektene, samt på enkelte av Maxwells (1992) validitetskategorier slik de fremstilles hos Dalen (2004). Samtidig er det slik at Maxwells kategorier og Kvaales inndeling for en stor del overlapper hverandre, noe som gjør det naturlig å hovedsakelig drøfte disse samlet.

Kvale (1997) hevder at å validere er å teoretisere. Med dette mener han at en forutsetning for å avgjøre hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke, er at en har en teoretisk oppfatning om emnet. Dette innebærer at den teoretiske oppfatningen danner utgangspunktet for tolkningen av materialet, og den blir dermed retningsgivende for hvorvidt metoden undersøker det den er ment å undersøke. I den forbindelse var jeg også nødt til å avgjøre hvordan jeg skulle tolke transkripsjonene; skulle jeg se materialet som tekst eller forsøke å se dette som deler av en helhet der dialogen blir stedet for kunnskapsproduksjon rundt fenomenet? Som jeg ville komme tilbake til nedenfor, valgte jeg sistnevnte måte å tolke materialet på.

Ved bruk av semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode er det informantenes egne ord som utgjør den største delen av datamaterialet. Dette stiller følgelig krav til spørsmålene, som bør gi informantene mulighet til å gi innholdsrike, fylldige og relevante svar (Dalen 2004). Intervjuguiden ble med utgangspunkt i dette søkt validert gjennom prøveintervjuet.

Ved å transkribere så nøyaktig som mulig og ved å oppklare eventuelle uklarheter i intervjuene, ønsket jeg å oppnå en validering av transkripsjonene. I forbindelse med dette ble det viktig å få frem helheten ved å inkludere noe av konteksten i analysen (for eksempel nedtegnelser fra intervjuene). Maxwells (1992; Dalen 2004) begrep deskriptiv validitet blir i så henseende et nøkkelord, i det denne typen validitet ved metodisk tilnærming betinger at jeg legger et best mulig grunnlag for senere bearbeiding, analyse og tolkning av materialet.

En av utfordringene i tilknytning til denne diskusjonen har videre å gjøre med prosjektets validitet. For å gi leseren en mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad min tilknytning til prosjektet kan ha påvirket tolkningen av resultatene, har det vært viktig å redegjøre for min egen tilknytning til det fenomenet jeg har studert. I mitt tilfelle innebar dette å nevne min egen utdanning som barnevernspedagog, samt egne praksiserfaringer som har hatt innflytelse på min for forståelse av fenomenet. På denne måten kan jeg imøtegå kritikk som har med subjektivitet i tolkningen å gjøre. Det er også en mulighet for at jeg i tolkningen av materialet har latt meg påvirke av informantenes forståelse, et aspekt som jeg også har forsøkt å forholde meg bevisst til, for å unngå å miste det kritiske perspektivet av syne.

Teoretisk validitet (Maxwell 1984; Dalen 2004) handler om i hvilken grad de begreper, mønstre og modeller jeg bruker vil gi leseren en teoretisk forståelse av de fenomener studien omfatter. Jeg har forsøkt å imøtekomme en teoretisk validitet i undersøkelsen ved å dokumentere de sammenhenger som avdekkes og forklares i materialet, og på denne måten tydeliggjøre de analytiske grep og redskaper jeg har brukt, slik at de kan gjøres til gjenstand for drøfting.

3.6 Etiske refleksjoner

Kvale (1997) hevder at refleksjon rundt etiske spørsmål bør være en del av alle stadiene i et prosjekt, fordi en slik undersøkelse er et moralsk foretakende der den personlige interaksjonen påvirker informantene, samtidig som kunnskapen som produseres påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Jeg vil i det følgende reflektere rundt de etiske overveielser jeg har gjort gjennom denne prosessen.

Undersøkelsen er meldt til NSD, og de retningslinjer som er gitt derfra er overholdt. Formålet med dette har først og fremst vært å beskytte informantenes identitet og å sikre deres konfidensialitet gjennom å anonymisere forhold som kan være avslørende.

Kvale (1997) understreker at forskningsverdien ved gjennomføringen av et prosjekt bør knyttes opp mot en forbedring av den menneskelige situasjonen, og ikke kun være

vitenskapelig betinget. Til tross for denne undersøkelsens begrensede omfang, har jeg et håp om at den kunnskap som måtte fremkomme om pedagogers opplevelse av meldeplikt og barnevern, kan ha en nytteverdi både for pedagoger i skolen, for ansatte i barnevernet, og kanskje også for foreldre i skolen. Ut fra et slikt perspektiv, og med utgangspunkt i det ovennevnte, anså jeg det derfor som forsvarlig å gjennomføre undersøkelsen. Jeg innhentet informantenes informerte samtykke skriftlig, og informerte dem om undersøkelsens overordnede mål, hovedtrekkene i prosjektplanen og om hva det innebar å delta i studien, både gjennom et skriftlig brev, samt i begynnelsen av hvert intervju. Jeg presiserte også at deltakelsen var frivillig, og at de derfor hadde anledning til å trekke seg. Det var spesielt viktig for meg å understreke frivillighetsaspektet, da det var henholdsvis rektor og sosiallærer ved de to skolene som rekrutterte informantene, noe som bærer i seg et snev av usikkerhet knyttet til hvor frivillig deltakelsen egentlig var. En kan tenke at den enkelte lærer hadde vanskelig for å si nei enten av lojalitetsgrunner til ledelsen, eller ut fra et ønske om å vise seg fra en positiv side overfor ledelsen. Samtidig kan deltakelsen være et genuint uttrykk for villige og engasjerte lærere som er utviklingsrettede med hensyn til temaet for undersøkelsen, og som grunnet egen yrkesbakgrunn og erfaring er interesserte i temaet.

Undersøkelsen slik jeg har foretatt den, vil kun være én måte å gjennomføre den på. En kan heller ikke forvente at undersøkelsen gir svar på annet enn hva dette utvalget opplever med hensyn til det aktuelle temaet her og nå, ut fra den kontekst de er en del av, og den kontekst jeg har valgt å tolke og sammenstille dataene ut fra. Jeg håper allikevel at jeg har klart å formidle utvalgets opplevelse av temaet for undersøkelsen på en slik måte at det sier noe om situasjonen slik de opplever den akkurat her og nå, og at deres opplevelse kan være nyttig for andre å få formidlet. Avslutningsvis vil jeg også nevne at jeg vil informere informantene om resultatene av undersøkelsen ved å sende dem eksemplarer av oppgaven. På denne måten kan jeg kanskje kunne gi noe tilbake til dem.

4. Resultater fra intervjuundersøkelsen

Intervjuguiden bestod av 25 spørsmål til pedagogene angående opplevelsen av meldeplikten, barneverntjenesten, det tverrfaglige samarbeidet og arbeidet med etniske minoritets elever i tilknytning til dette. I tillegg stilte jeg 5 introduksjonsspørsmål for å kartlegge informantenes alder, utdanning, tid og sted for utdanning, samt deres erfaring fra annet arbeid. Disse spørsmålene ble inkludert i guiden for å ha noe bakgrunnsmateriale å tolke materialet ut fra; kan en for eksempel ane en sammenheng mellom utdanning og erfaring og opplevelse av meldeplikt og barnevern? Intervjuguiden ble videre fulgt i den grad jeg fant det formålstjenlig, noe som innebar at enkelte spørsmål ble utelatt, og at enkelte oppfølgingsspørsmål ble tatt med der det falt naturlig.

Jeg har i den følgende fremstilling av resultatene valgt å gruppere spørsmålene etter tema (jfr. tematisering, se kapittel 3.4.2), samlet svarene i bolker, og så brukt sitater som understreker og illustrerer informantenes opplevelse rundt temaene (jfr. ”den tematiske metoden”; Dalen 2004). Etter hvert tema har jeg videre valgt å gjøre en vurdering av resultatene.

4.1 Pedagogenes opplevelse av meldeplikten

4.1.1 Interne rutiner og ledelsens betydning

Alle informantene har i løpet av sin yrkeskarriere sendt en bekymringsmelding til barnevernet, og sitter igjen med ulike erfaringer fra en slik prosess.

De to sosiallærerne i utvalget understreker at en bekymringsmelding sjelden gjøres alene, men i samarbeid med skolens ledelse, og da i siste instans med rektors underskrift på den skriftlige meldingen. En av sosiallærerne sier at de interne rutineene er viktige, og at hun føler at de fungerer veldig godt på hennes skole; en ikke sitter alene nedover i systemet, men blir ivaretatt i det øyeblikket en har en bekymring. Den

andre sosiallæreren er av noenlunde samme oppfatning, idet hun sier at hun synes at de interne rutinene så langt fungerer greit, og at lærerne bruker henne som en samtalepartner i bekymringssaker. Videre sier hun at hun tror de interne rutinene og meldeplikten oppleves som greit av lærerne på skolen, mye fordi det går gjennom henne i første omgang.

Lærerne i utvalget opplever de interne rutinene og ledelsen som viktige for sin egen trygghet på området. Én av lærerne sier:

”Jeg føler at sosiallærer tar ting veldig alvorlig her, og ledelsen også, for det er jo ledelsen i siste instans som skal melde, sånn at klimaet for akkurat det å ta sånne ting alvorlig, føler jeg at det er greie rutiner på her på skolen.”

En lærer ved den andre skolen sier derimot:

”Her går vi jo kanskje til ledelsen og sosiallærer og har en bekymring, også synes jeg at ledelsen er veldig sånn at de skal ha så mye, så jeg blir litt usikker på det da. Det blir litt sånn at de kanskje sier at vi må ha flere beviser, eller vi kan ikke gjøre det nå eller...”

Denne informanten opplever en ”vente og se”- holdning fra skolens ledelse til bekymringer dersom holdepunktene ikke er helt klare, eller bevisene ikke er sterke nok, noe som medfører en usikkerhet for henne når det gjelder å melde en bekymring. En tredje lærer sier seg enig i dette, men hevder at det allikevel ikke gjør at hun føler usikkerhet. Denne informanten sier at hun i enkelte tilfeller ”- presser sosiallæreren på at nå er det nok her.”

Til tross for at både sosiallærere og lærere sier at de opplever trygghet med hensyn til å sende en bekymringsmelding, nevner alle, foruten en av sosiallærerne, at de allikevel opplever usikkerhet knyttet opp mot tvilstilfellene, altså på hvilket tidspunkt en bekymring kan defineres som alvorlig nok for å meldes. En av informantene sier:

”Er det stor nok bekymring så har du ikke noe valg, men i disse grensetilfellene; er det bekymring er det ikke bekymring, så tenker du det vil skade mer hvis man får denne lojalitetskonflikten, og så vil man kvie seg for å melde, og så er det kjempevanskelig å se i skolen.”

Det er i slike tilfeller at de interne rutinene ved skolen og ledelsen, som den i siste instans utøvende part, synes å være av stor betydning.

Begge sosiallærerne i utvalget sier at lærerne henvender seg til dem i bekymringssaker, noe som bekreftes av alle informantene. Samtlige informanter trekker frem både ledelse og ressursteam som viktige samtalepartnere i forbindelse med en bekymring. En informant sier for eksempel: ”- *jeg ville aldri meldt en sak før jeg hadde snakka med teamet.*” Sosiallærer ved skole B sier at de har ressursteam ved skolen, men at lærerne kommer til henne i omsorgssviktssaker. Samtidig er hennes oppfatning at lærerne ved skolen føler seg trygge på meldeplikten. Til tross for enighet blant informantene om at ledelsen, og da spesielt sosiallærer, er en viktig samtalepartner i bekymringssaker, er det allikevel to informanter ved en av skolene som opplever at rutinene ved skolen er uklare i forhold til fremgangsmåten i slike saker, og at ledelsen har en litt ”vente og se”- holdning til saker som ikke umiddelbart fremstår som klare omsorgssviktssaker.

4.1.2 Egen kompetanse/ kunnskap

Informantene ble spurt om hvordan de opplever sin egen kompetanse i forhold til å vurdere bekymring for elever, og om de opplever å ha nok kunnskap om for eksempel tegn på omsorgssvikt. På dette spørsmålet kommer det, i og med at sosiallærere og lærere ofte har en noe forskjellig både yrkes- og fagbakgrunn, samt ulike arbeidsområder, frem enkelte ulikheter i opplevelsene.

En sosiallærer sier at hun opplever å ha god kunnskap og kompetanse på området, og begrunner dette med egen bakgrunn, både yrkes- og utdanningsmessig, og erfaring. Hun sier videre at hun merker dette spesielt i forhold til relativt nyutdannede lærere uten erfaring. Videre setter hun fingeren på allmennlærerutdanningen, som hun mener ikke er god nok med hensyn til å gi lærerne kunnskap om omsorgssvikt. Hun sier videre at en i skolen er raske til å tenke atferdsproblemer som et resultat av for eksempel ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) eller dårlig struktur i klassen. En av lærerne sier følgende om sin trygghet på meldeplikten:

”- man har jo ikke en eller to saker på vår skole, man har ganske mange, så man bygger seg jo opp en ganske god erfaring.”

Den samme læreren sier også at hun føler at hun ikke trenger å være ekspert på området da hun i en slik prosess rådfører seg med både ressursteam og sosiallærer. En annen av lærerne sier:

”- jeg har lavere takhøyde nå etter at jeg har jobbet ni år som lærer, så er jeg mindre redd for å melde enn jeg var i begynnelsen, for jeg vet mer kanalene og hva jeg skal se etter.”

Samtidig sier hun at det er grensetilfellene som er vanskelige; de tilfellene der en lurer på om det er grunn til bekymring eller ikke, og at en i slike tilfeller vil kunne oppleve en lojalitetskonflikt, og tenke at det vil skade mer dersom en melder. Hun sier videre at hun ikke opplever å komme tett nok på hver enkelt av de tjuesyv elevene hun har, og at det dermed blir spesielt vanskelig å se de innadvendte barna, hvilke hun mener er de som oftest utgjør tvilstilfellene. Denne læreren setter også søkelys på lærerutdanningen når hun sier:

”Lærerutdannelsen er ikke så god på sånne ting. Den er kjempedårlig generelt på psykologi, og man blir ikke trent nok i å se barnet, og man blir ikke trent nok i hva gjør man. Hva er omsorgssvikt for eksempel, hvordan se omsorgssvikt? Det er for dårlig i lærerutdannelsen, mener jeg. I min lærerutdannelse, da.”

Den andre sosiallæreren i utvalget trekker også frem tvilstilfellene som vanskelige. Hun opplever at disse tilfellene, der en ikke riktig vet om situasjonen er alvorlig nok til å sende en bekymringsmelding, er vanskeligere enn der en umiddelbart ser at en må gripe inn. Sosiallæreren sier at det er mange barn som ikke har det bra nok, men at tvilen handler om de har det dårlig nok til at det ”kvalifiserer” til en bekymringsmelding. En tredje lærer sier at hun selv opplever å være trygg på sin egen kunnskap om og kompetanse på omsorgssvikt, men at hun opplever det uuttalte kravet om ”bevisførsel” fra ledelsen som vanskelig.

Informantene i utvalget opplever generelt sett å være trygge nok på sin egen kunnskap og kompetanse når det gjelder å se tegn til omsorgssvikt hos barn, men opplever også at det forekommer tilfeller der det kan være vanskelig å vite hva en skal gjøre, og der

drøftninger med andre, som for eksempel team og ledelse, blir viktig. To av dem signaliserer også et behov for en sterkere vektlegging av kunnskap om omsorgssvikt hos barn i lærerutdanningen, og to lærere kunne godt tenke seg personalopplæring i form av kurs om temaet. Ingen av lærerne har vært på kurs i omsorgssvikt i regi av skolen eller Utdanningsetaten. Alle informantene vektlegger også de erfaringer de har gjort med både meldeplikt og barneverntjeneste, som viktige faktorer med hensyn til hvorfor de opplever trygghet på seg selv og sin kompetanse.

I den hensikt å forsøke å etterprøve utsagn om opplevelse av egen kunnskap og kompetanse, samt frykt for å melde til barnevernstjenesten, spurte jeg informantene om de noen gang hadde meldt en bekymringssak til en annen instans enn barnevernet. Til dette svarer to lærere og en sosiallærer at de skiller veldig greit mellom barnevern, som for eksempel omsorgssvikt, og atferdsproblemer grunnet diagnoser som ADHD eller andre typer diagnoser som har en annen opprinnelse enn omsorgssvikt. Én sosiallærer kan derimot ikke utelukke at det på et eller annet tidspunkt kan ha skjedd ved skolen, og begrunner dette med at det kan være lettere for dem som jobber i skolen å tenke andre problemstillinger enn barnevern. En av lærerne sier at BUP kanskje kan være nærliggende å melde til for noen, fordi en opplever at noe må gjøres, men at barnevernet grunnet sitt rykte ofte blir siste instans, blant annet for å unngå å skremme foreldrene fra videre samarbeid.

Tre lærere mener at skolen generelt sett er dårlige på å melde, og at de ofte melder for sent. Én sier: *”Jeg tror vi melder for lite. Det trodde barnevernet, og det tror jeg óg.”*

En annen sier:

”Jeg skulle ønske at den terskelen var mindre, fordi skal du gjøre noe med barn, så må du gjøre det tidlig.”

De sier også at det også har vært tilfeller der de har vurdert å melde og ikke gjort det, og at de også ved enkelte anledninger i ettertid har sett at de har meldt for sent. Det er bred enighet blant informantene om at det er viktig å overholde prinsippet om tidlig intervensjon, samtidig som de har en visshet om at dette ikke alltid skjer.

To lærere trekker frem omsorgsaspektet ved lærerrollen i forbindelse med opplevelsen av egen kompetanse. Den ene læreren sier at hun ved usikkerhet omkring en elevs situasjon, og etter å ha snakket med sosiallærer, foreldre og elev uten å komme noe videre, som lærer prøver å gi dem litt ekstra kjærighet og omsorg i hverdagen:

”- og så er det liksom ikke noe å ta ordentlig tak i, sånn at det man tenker er at man som lærer prøver å gi de litt kjærighet og omsorg, å gi dem litt ekstra hver dag.”

Den andre læreren sier at hun bruker mye av tiden sin når hun har inspeksjon i friminuttene på å snakke med elevene:

”- og jeg ser jo det når jeg har inspeksjon at da bruker jeg mye av tida mi til å kanskje huke tak i en elev eller to og samtale litt med dem, for det blir så uformelt og da vil de gjerne snakke også.”

4.1.3 Foreldresamarbeid

Informantene opplever også utfordringer knyttet til det å informere foreldrene om en bekymringsmelding til barnevernet. Én informant sier at hun opplever at de har litt for svake rutiner med hensyn til det å involvere foreldrene, og begrunner dette med at folk ofte har en oppfatning om at når en melder en bekymring dit, så mister en barna sine. Hennes utsagn kan tolkes dit hen at lærere ofte har en frykt for å involvere foreldre, fordi de kan risikere å få foreldrene mot seg, og altså oppleve å komme i en lojalitetskonflikt mellom barnevernet og foreldrene. Samtidig understreker begge sosiallærerne og alle lærerne at samarbeidet med hjemmet er viktig, og at disse skal kontaktes ved bekymring for barnet. Det er allikevel fire lærere som i en eller annen grad opplever det som vanskelig å informere foreldre om en bekymringsmelding. Én lærer understreker at det å kunne fraskrive seg ansvaret for bekymringsmeldingen til barnevernet ved å henvise til ledelsen, er viktig med tanke på å kunne bevare en samarbeidsrelasjon til foreldrene, fordi foreldrene på denne måten kan stole på den læreren som har barnet deres til daglig. Hun sier også at det kun har vært én gang i løpet av ni år at hun har hatt en vond opplevelse i en slik sammenheng, og begrunner dette nettopp med at hun ikke sa fra til barnet og moren på forhånd. En annen lærer sier at det viktigste for henne er å ha et godt samarbeid med hjemmet, og at det av

denne grunn er viktig for henne å kontakte hjemmet først. En tredje lærer sier at hun har en barriere i forhold til det å konfrontere foreldre direkte, fordi hun ofte føler seg usikker. Hun forstår at barnevernet forventer at hun tar kontakt med foreldrene først, men hun kunne ønske seg noe hjelp til en slik konfrontasjon med foreldrene, slik at hun ikke føler at hun står alene.

Ingen av skolene har noen rutiner på å informere foreldre om barnevernet på foreldremøter eller lignende, men flere mener at et slikt tiltak på sikt kan bidra til å ufarliggjøre barnevernet.

4.1.4 Vurdering

Tre av lærerne i utvalget mener at skolen melder for lite og for sent. De skulle ønske at dette var annerledes, da de ser betydningen av tidlig intervensjon. I en undersøkelse gjort av analysefirmaet Protinus på oppdrag fra Befring- utvalget i forbindelse med NOU 2000: 12, er barneverntjenesten av samme oppfatning.⁸ De ønsker at samarbeidende etater i større grad skal ta kontakt med barnevernet og melde saker tidligere enn hva som er tilfelle på tidspunktet for undersøkelsen.

I følge en undersøkelse utført av Statistisk Sentralbyrå, stod skolene for 11% av meldingene til barnevernet i 2004. Dette kan sies å være en forholdsvis hyppig tilmelding, og sammenlignet med 1993 (12%)⁹, har tallet også holdt seg relativt stabilt. Det er mor/far som står for den største andelen meldinger til barnevernet (22%). Til tross for at skolen er en av instansene som melder hyppigst til barnevernet, er det allikevel grunn til å tro at det eksisterer en underreportering av saker også her. En indikasjon på dette er at antallet meldinger fra skolen har holdt seg forholdsvis stabilt, til tross for økt oppmerksomhet rundt og fokusering på temaet de siste årene.¹⁰

⁸ Det understrekes at resultatene fra denne undersøkelsen skal leses med stor varsomhet grunnet dens svært begrensede omfang, men jeg har allikevel valgt å gjengi enkelte funn, med den hensikt å belyse resultater fra min egen undersøkelse.

⁹ Ikrafttredelsen av den nye barnevernloven; Lov om barneverntjenester av 17. juli 1992.

¹⁰ St.meld. nr. 40 (2001- 2002): "Om barne-og ungdomsvernet" vektlegger for eksempel betydningen av tverretattlig samarbeid.

En skulle tro at tilmeldingen ville ha økt dersom dette var i endring, men det kan jo være slik at det tverrfaglige samarbeidet er såpass nytt (eventuelt lite formalisert og etablert) at en ennå ikke har oppnådd de ønskede resultater.

Mitt inntrykk er at ledelsen, og sosiallærer spesielt, spiller en viktig rolle med hensyn til lærernes trygghet på meldeplikten. Deres oppfølging av lærerne, samt skolens interne rutiner i slike saker synes å være avgjørende i forhold til hvorvidt en som lærer føler seg trygg på å melde en bekymring til barnevernet. På den ene siden kan en si at dette er naturlig, da ledelsen ved rektor er den som i siste instans skriver under på en bekymringsmelding, og derfor har det siste ordet i en slik sak. På den annen side sier dette noe om betydningen av at sosiallærer og ledelse gir rom for drøftninger med lærerne, og at de selv besitter en kompetanse på dette området, eller at de benytter seg av fagfolk som har den etterspurte kompetansen. For at dette skal være tilfelle er det også viktig at det eksisterer et formalisert samarbeid med barneverntjenesten, slik at sosiallærer har et forum som vedkommende kjenner og som bidrar til at terskelen for å henvende seg dit blir lavere.

I Protinus' undersøkelse uttrykkes det fra barneverntjenestens side at "*mange tror de må legge hele puslespillet selv før de melder*" (NOU 2000:12: 51). Dette utsagnet kan sees i lys av den "bevisførselen" to av lærerne opplever at ledelsen krever av dem når de har en bekymring. Dersom ledelsen føler at de må ha klare bevis i en sak før de kan melde til barnevernet, sier dette noe om at terskelen for å henvende seg dit kan være høyere enn den burde være. Dette kan igjen være et uttrykk for mangel på samarbeid mellom skole og barnevern.

Som redegjort for i kapittel 2.2.4 er ledelsen ved en arbeidsplass av stor betydning for arbeidsplassens kultur. Dette stiller følgelig store krav til ledelsen, da de prioriteringer de gjør når det for eksempel gjelder arbeidsområder, kommuniserer et budskap til de ansatte om hva som er riktig og viktig. Et resultat av dette kan være at dersom ledelsen ved en skole ikke prioriterer samarbeid med andre instanser, som for eksempel initiativ til anonyme drøftninger med barneverntjenesten, så vil budskapet til lærerne kunne være at dette ikke er et prioritert område. Dersom ledelsen trenger

flere bevis i en bekymringssak, og en ikke kan gi dem dette, vil det kanskje også medføre at lærerne kvier seg for å drøfte med ledelsen, og i verste fall kan dette til slutt gå på bekostning av barnets beste. Rundskriv nr. 2- 2002 sendt fra Oslo kommune Skoleetaten til Oslo- skolene, understreker betydningen av gode rutiner mellom skole og barneverntjeneste. Dette skrivet skal være en hjelp for skolene i arbeidet med utarbeidelse av meldinger og oversendelse av opplysninger, og det presiseres innledningsvis at det er ønskelig at innholdet i skrivet formidles til skolens personale. Dette skrivet redegjør også for muligheten til å drøfte anonymt med barnevernet dersom skolen er bekymret for en elev, men usikker på videre tiltak eller grad av alvorlighet i saken. Skrivet signaliserer til skolens ledelse hva deres overordnede anser som viktige arbeidsområder, men det er opp til ledelsen å informere lærerne om dette.

En forskjell slik en kan observere mellom de to skolene i utvalget kan også tilskrives sosiallærernes og lærernes profesjonelle kompetanse. Én side ved den profesjonelle kompetansen er den personlige kompetansen (jfr. kapittel 2.2.3). Denne kompetanseformen handler om hvem vi er som person, både i forhold til oss selv, men også i samspillet med andre (Skau 1998). Personlig kompetanse utvikles over tid, er knyttet til ens egen erfaring, og kan dermed sies å være personavhengig (ibid). Dette innebærer at mye av skolens og lærerens arbeid til en viss grad vil variere avhengig av den enkeltes kompetanse, samt innstilling og vilje til å vedlikeholde og videreutvikle denne. Begrepet praksisteori¹¹ omhandler all den erfaring en bruker uten at en nødvendigvis er seg den bevisst, og vektlegger betydningen av en kontinuerlig refleksjons- og bevissthetsprosess rundt denne som et viktig grunnlag for utvikling.

Flere av pedagogene trekker frem tvilstilfellene som den største utfordringen. Det er i slike tilfeller at drøftninger både med ledelse, kolleger og barnevernet er gunstige og viktige hjelpemidler. Flertallet av pedagogene vektlegger samarbeidet med foreldrene som viktig, noe som også fremheves i § 1- 2, 6.ledd i Opplæringslova (1998):

¹¹ ”- om en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis” (Handal og Lauvås 1983; Lauvås og Lauvås 1994: 179).

”Det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar, mellom lærlingar, lærekanidatar og bedrifter, mellom skole og heim, og mellom skole og arbeidsliv.”

Frykt for å miste en samarbeidsrelasjon til foreldrene kan i tvilstilfeller bli avgjørende for utfallet. Pedagogene opplever at et godt samarbeid med foreldrene er et viktig hensyn å ta med tanke på barnas beste. Samtidig er det slik at flere informanter sier at de har opplevelser der foreldrene selv har ønsket hjelp, hvilket samsvarer med dataene om at foreldrene er de som hyppigst melder til barnevernet.

To informanter trekker frem lærerutdanningen i forbindelse med egen kunnskap og kompetanse på omsorgssvikt. Lærerutdanningen speiler samfunnets utvikling og dets tilhørende krav og forventninger, og de områder den politiske ledelsen dermed anser som viktige i dagens skole. De siste årene har vært preget av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2004) som pedagogisk reform, og skolen har rettet seg inn mot en tilrettelegging av undervisningsform-, metode-, mål- og strategi for å gjøre elevene i stand til å møte og mestre kunnskapssamfunnets krav. De to nevnte informantene, som riktignok tok lærerutdanningen for flere år siden, etterlyser en sterkere vektlegging av fagområder som barnevern, kunnskap om omsorgssvikt og hvordan samtale med barn i utdanningen.

I Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2003) heter det at studentene må forberedes på de utfordringer de kan møte overfor elever som utsettes for omsorgssvikt, både ved å bearbeide problemene sammen med andre som har ansvaret for barns oppvekstmiljø (jfr. tverrfaglig samarbeid), men også ved å få opplæring i å løse konflikter og å forebygge og bekjempe mobbing, vold og rasisme. Spørsmålet er i hvor stor grad dette i praksis vektlegges ved de ulike lærestedene, med tanke på at en i de siste årene har hatt et overordnet fokus på kunnskap, tilpasset opplæring og implementering av anti-mobbeprogrammer i skolen. Ingen av lærerne i mitt utvalg har fått tilbud om kurs i omsorgssvikt og følger av dette, og en av sosiallærerne sier følgende:

”Markedet for kurs styres jo av hva som er i tida, og der kommer kursing i for eksempel hva er omsorgssvikt langt ned på lista.”

En kan undres over om det er slik at lærerne i dag, med det ansvaret de faktisk har, stilt overfor en differensiert klasse med ulike problemområder, har nok kompetanse på barns og unges utvikling og behov, samt på omsorgssvikt? – Er det slik at dette temaet kommer i skyggen av andre slagord som økt faglig kompetanse og tilpasset opplæring? Den nevnte sosiallæreren sier i forbindelse med dette: *”Lærere trenger å vite mer om hva er omsorgssvikt; hva er virkelig omsorgssvikt.”*

En lærer sier det er vanskelig å se alle elever som har det vondt. Det er som regel mange elever i klassen, og de litt mer innadvendte barna kan lett bli usynlige. Dette er også et aspekt ved saken; det er nødvendigvis ikke kompetansen til læreren som blir avgjørende; lærerens hektiske hverdag med mange utfordringer kan bidra til at en ikke har tid til å se alle barna. Et annet interessant aspekt er meldingsinnholdet i meldingene fra skolene, som viser at 21% av meldingene er grunnlagt i atferdsproblemer, mens meldinger grunnlagt i mistanke om omsorgssvikt utgjør 10% (SSB 2005). Dette kan være en indikasjon på at det er lettere å melde en bekymring på atferd fordi disse elevene er mer synlige. Det kan også bety at en som lærer har mer kunnskap om utagerende atferd enn innagerende atferd som, som nevnt ovenfor, kan være vanskeligere å oppdage. En av sosiallærerne sier også at lærere er raske til å tenke atferd i forbindelse med definering av problemer. Dette understøttes også av en artikkel i Embla (nr. 8, 2004: 20), der forfatteren hevder at *”- det råder en tendens til å definere problemer som pedagogiske selv om de er mer sammensatte en som så.”*

Pedagogene i utvalget hevder å være trygge på sin kompetanse og kunnskap om omsorgssvikt. Støtte fra ledelse og etablerte interne rutiner ved skolen er to faktorer med betydning for dette, men deres egen erfaring blir også trukket frem som en trygghetsgivende og kompetansehevende faktor; to informanter hevder for eksempel at de tolererer mindre nå enn da de var nyutdannede. Dette begrunnes med de erfaringer de har gjort seg både som person og som fagperson, og som har bidratt til utvikling og trygghet på seg selv som yrkesutøver. Denne formen for kunnskap kan betegnes som taus, og er en del av den personlige kompetansen, som en ikke alltid kan redegjøre teoretisk for; *”en vet at en vet”* (Skau 1998).

I forbindelse med opplevelse av egen kompetanse og kunnskap på omsorgssvikt, trekker to lærere i utvalget frem omsorgsaspektet ved lærerrollen. Forskning på beskyttelsesfaktorer med hensyn til barn som utsettes for belastninger, har vist at en viktig faktor er tilstedeværelsen av en voksenperson i barnets nære miljø som ser og støtter barnet (Rye 2002)¹². Læreren er ofte en slik viktig og nær voksenperson for et barn, og flere av informantene vektlegger denne rollen når de snakker om den todelte, men integrerte lærerrollen; kunnskaps- og omsorgslæreren (Imsen 1999). Imsen (1999) hevder at det ikke er noen motsetning mellom disse to rollene, men at en integrering av disse kjennetegner ”den gode lærer”.

4.2 Pedagogenes opplevelse av barnevernet

4.2.1 Barnevernets synlighet

Begge skolene kan bekrefte at barnevernet i bydelen har vært på skolen og presentert seg. To av lærerne ved skole A forteller at barnevernet har vært der forholdsvis nylig, og at de opplevde dette møtet som informativt og nyttig. En av lærerne ved skole B forteller at barnevernet ”var innom” for fem år siden, og den andre læreren tenker seg godt om før hun kommer på at barnevernet kanskje har vært der én gang i løpet av de syv årene hun har jobbet der. Begge disse lærerne mener at barnevernet burde komme innom oftere enn det de har gjort til nå, og i hvert fall én gang i året.

Begge sosiallærerne og alle lærerne har erfaringer med saksbehandlere i barnevernet i sine respektive bydeler, hovedsakelig gjennom bekymringsmeldinger og ansvarsgruppemøter om enkeltelever. Én sosiallærer sier at skolene skal ha en fast kontaktperson i barnevernet i sin bydel, men at hun for øyeblikket ikke vet hvem det er, da bydelen er inne i en omstrukturingsperiode som har medført noe kaotiske tilstander. Hun sier i denne forbindelse:

¹² Jfr. George H. Meads betegnelse ”the significant others” (Bø 1997).

”Så jeg har ikke mast så mye på hvem den kontakten er akkurat nå, for jeg kan ikke føle at det hadde gjort noe fra eller til om vi hadde visst navnet på den, for vi ringer jo uansett.”

Flertallet i utvalget, fire lærere og én sosiallærer, mener at barnevernet kunne vært mer synlig. Én lærer sier at *”man ser de bare når det er ansvarsgruppemøter”*.

4.2.2 Pedagogenes egen kunnskap om barnevernet

Når det gjelder pedagogenes egen kunnskap om barnevernet sier en av lærerne:

”Det varierer, men vi burde jo hatt en fast person og litt om hvordan de jobber, for det er jo på en måte et hjelpetiltak; for ungene og for foreldrene.”

Én sosiallærer tror at de fleste lærere vet for lite om eksterne samarbeidspartnere generelt, og tatt i betraktning at barnevern ikke er viet så stor plass i lærerutdanningen, avhenger kunnskapen deres etter hennes mening av hvor mye direkte erfaring de får med ulike samarbeidspartnere gjennom elevene sine. Dette betyr at kunnskapen varierer veldig blant lærerne. En annen lærer sier det samme, men opplever selv å ha nok kunnskap om barnevernet. Én lærer var ikke klar over at muligheten for å drøfte saker anonymt med barnevernet før barnevernet selv opplyste om dette i forbindelse med at de var på skolen og presenterte seg. Hun svarer følgende på spørsmål om hun var klar over denne muligheten:

”Det var jeg faktisk ikke, nei; det har faktisk ikke slått meg heller at jeg bare kunne ringe og snakke anonymt i forhold til det.”

Fire av informantene forteller at de har benyttet seg av muligheten for å drøfte anonymt med barnevernet dersom de har vært i tvil om et tilfelle og har vært ordentlig bekymret. Sosiallærerne og lærerne i mitt utvalg har alle vært i kontakt med barnevernet og har dermed en del kunnskap om instansen. Majoriteten begrunner dette med den erfaringen de har fått etter å ha jobbet noen år i skolen, og dermed vært involvert i saker. En av lærerne jobber i en spesialklasse hvor flertallet av elevene har en relasjon til barnevernet, noe som medfører at hun selv jobber forholdsvis tett med dem.

4.2.3 Barnevernets tilgjengelighet

Når det gjelder barnevernets tilgjengelighet, svarer to av tre ved skole A at de opplever barnevernet som utilgjengelig i den forstand at de er vanskelige å få tak i. En av disse to begrunner dette med den omstruktureringen bydelen har vært inne i. Den andre sier:

”Men det er klart at jeg opplever at barnevernet er overarbeida og har mye å gjøre, så det å skulle ringe ned å få tak i en koordinator er nesten som å vinne i lotto.”

Den tredje informanten ved denne skolen har ikke jobbet der så lenge, men uttrykker at hun synes det er veldig fint at barnevernet har understreket muligheten for å ringe dem og drøfte anonymt:

”At de kommer og sier det er bare å ringe og sånn, det tror jeg er viktig. Lærere de bærer jo med seg en del av fordommene de også.”

To av tre informanter ved skole B opplever barnevernet som tilgjengelig. Disse to har kontinuerlig kontakt med barnevernet. Den tredje informanten har også kontakt med barnevernet gjennom barnevernssaker, men sier følgende:

”Jeg hadde en veldig, veldig vanskelig sak over noen år, og da opplevde jeg at jeg ringte og aldri fikk tak i de, ringte og fortalte om ting som skjedde og fikk aldri noen tilbakemeldinger. Nei, jeg synes det var veldig frustrerende. Jeg er veldig skuffet over det, da, at de er så lite tilgjengelige og kommer så lite. For det er jo ikke ofte de innkaller til møter.”

4.2.4 Pedagogenes erfaringer med barnevernet

Når det gjelder egne erfaringer med barnevernet sier fem av informantene at de har positive så vel som negative erfaringer. Én sosiallærer sier:

”Jeg har, i og med at jeg har jobba mot barnevernet i den bydelen her fra to sider, over et spekter av tid, så; fra glimrende arbeid til hårreisende.

Én lærer sier følgende:

Jeg har opplevd forferdelige ting med barnevernet; jeg har opplevd sånn total blank ikke-lydhørhet, og helt sånn ignorerer hva klassestyrer sier, det var veldig spesielt da, men også har jeg opplevd kjempegode.”

En annen lærer har overveiende negative erfaringer, selv om hun nylig også har opplevd en mer positiv side ved barnevernet:

”Det er min hovederfaring, egentlig, det blir sånn, at jeg har ringt og ringt og sagt og sagt og skrevet og skrevet rapporter og meldinger, og liksom ingen ting tilbake.”

Informantene legger ulike faktorer til grunn for sin opplevelse av barnevernet på godt og vondt. Fire av informantene mener at barnevernet bærer preg av å være personavhengig i den forstand at den jobben som utføres både med lærere og skole og med barna det gjelder, er avhengig av kompetansen og engasjementet til den ansvarlige saksbehandleren. Én lærer sier:

”Det handler jo veldig mye om fra saksbehandler til saksbehandler, og jeg har møtt noen kjempeflinke som virkelig har fått gjort masse, også har jeg opplevd andre som jeg tenker bare dette her er en katastrofe, skal dette barnet gå til det er for sent. Akkurat som det kommer an på læreren, så kommer det an på saksbehandleren.”

To av informantene vektlegger stabilitet i form av at saksbehandlere ikke byttes ut, som viktig for at kontinuiteten i saker skal ivaretas. En av dem sier:

”Jeg har opplevd det som veldig bra i vår bydel; det har vært koordinater som har fungert bra og har vært i saker over lengre tid, det har ikke vært utskiftning av koordinator.”

To informanter etterlyser også en høyere kompetanse blant saksbehandlerne i barnevernet, og mener at dette har betydning for stabiliteten deres.

Videre er det flere som nevner barnevernets manglende ressurser som en årsak til hvorfor de opplever det som vanskelig å melde. Én lærer sier om dette:

”Jeg tenker at av og til så er det sånn at hvorfor jeg ikke gjør noe med det, er fordi at jeg føler at de kan gi så lite, sånn at hva er vitsen med å melde når jeg vet at de ikke har de noe å gi, ikke har de penger til støttekontakt, ikke har de...?”

Én sosiallærer sier følgende:

”Så jeg synes kanskje at det er for lite forebyggende tiltak i familiene. Det må gå for lenge før de får noe hjelp.”

To informanter opplever ofte at barnevernet fungerer mer som et foreldrevern enn et barnevern. Den ene sier:

”Men jeg føler vel at det går for mye tid for barna – at det skjer ingenting, og jeg synes det er mer foreldrevern enn barnevern; foreldrene får sjanser på sjanser også går tiden for barna.”

En tredje lærer deler ikke denne opplevelsen, og sier følgende:

”- men jeg har vel opplevd at barnevernet er et vern for barnet, og at det ikke er dette skumle, men at de er for å beskytte barnet og vil på en måte hjelpe barnet og hjelpe foreldrene.”

Det er også flere informanter som opplever at barnevernet gir for lite tilbakemeldinger til skolen i enkeltsaker, og at det ofte er liten progresjon i saker. Én lærer sier om det førstnevnte:

”Det er bare vi som kommer og melder og gir når det er noe, og så hører vi ingenting.”

En annen sier angående det sistnevnte:

”- og at man kvier seg for å melde, fordi at man opplever at det skjer lite i mange saker, og det gjør det jo også.”

I følge informantene kan disse faktorene både bidra til at det er vanskelig å melde, og til at det er vanskelig å jobbe med elever der barnevernet er involvert, fordi de ikke får nok informasjon.

4.2.5 Medias fremstilling av barnevernet

Når det gjelder spørsmålet om hva informantene tenker om medias fremstilling av barnevernet, og om denne påvirker dem i noen grad, svarer alle informantene at barnevernet fremstilles negativt i media. Tre av informantene sier at media gir en gal og ensrettet fremstilling av barnevernet, og at barnevernet i liten grad har mulighet til å forsvare seg grunnet taushetsplikten. Fire av informantene tror at medias fremstilling påvirker dem noe, men at det er vanskelig også fordi media påvirker foreldre. Dette

kan bidra til at det kan være vanskelig å gripe inn overfor barn, fordi media bygger opp under et dårlig inntrykk av barnevernet.

4.2.6 Vurdering

Informantene vurderer sin egen kunnskap om barnevernet som god. Dette er pedagoger med relativt lang erfaring i skolen, noe de selv sier har bidratt til denne kunnskapen (jfr. personlig kompetanse, kapittel 2.4.). Informantene mener imidlertid at variasjonen er stor lærere i mellom; nyutdannede og lærere som ikke har jobbet med barnevernet i forbindelse med enkeltsaker, kan for eksempel ikke forventes å ha så mye kunnskap om instansen. En av lærerne i utvalget var for eksempel ikke klar over muligheten for å drøfte anonymt før barnevernet var på skolen og opplyste om dette. Dette var også den læreren i utvalget som hadde jobbet færrest år i skolen (fem år), og en av to lærere som hadde allmennlærerutdanning som grunnutdanning.

Disse funnene samsvarer til dels med Protinus` undersøkelse (NOU 2000:12) hvor barneverntjenesten uttrykker en opplevelse av at samarbeidsinstanser har for lite kunnskap om barnevernet og dets arbeidsmetoder. Denne oppfatningen understøttes også i en artikkel i Embla (nr. 8, 2004). Forfatteren, som er sosionom og ansatt i skolen, tar utgangspunkt i egen erfaring når hun sier at skolens ansatte har liten kunnskap om barnevernet og at dette, i kombinasjon med redsel for å miste foreldrenes tillit, medfører at de melder for sent til barnevernet. Hun understreker videre at det ikke er skolens oppgave å bevise omsorgssvikt eller treffe beslutninger om tiltak fra barneverntjenesten (jfr. diskusjon om enkelte informanternes opplevelse om krav om bevisførsel); skolen skal melde sin bekymring. Ut fra dette er mitt inntrykk at det er en mulighet for at kunnskap om og kjennskap til barnevernet og dets arbeidsområder og -metoder til en viss grad kan bære preg av vilkårlighet og tilfeldigheter. I sin ytterste konsekvens kan mangel på kunnskap gi grobunn for fordommer som kan virke negativt på tilmeldingen til barnevernet.

Når det gjelder medias fremstilling av barnevernet virker imidlertid informantene i mitt utvalg bevisste i den forstand at halvparten mener at media gir en gal og ensrettet

fremstilling av barnevernet. De tror allikevel at det er en mulighet for at media kan påvirke lærere som ikke har noen erfaring med barnevernet. De mener videre at det vanskeligste er den påvirkningen media har på foreldre, som gjør det vanskelig for skolen å bringe barneverntjenesten på bane som et tiltak uten å stå i fare for å miste foreldrenes tillit. I denne forbindelse har Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat 2005) utarbeidet en kommunikasjonsstrategi for barnevernet, som skal implementeres både i Bufetat og i førstelinjetjenesten (det kommunale barnevernet). ”Et åpnere barnevern- kommunikasjonsstrategi for barnevernet ”(ibid) har som formål å skape et bedre og mer åpent barnevern til beste for barna og de berørte familier ved at barnevernet skal fremstå som en åpen, moderne og utviklingsrettet tjeneste. En befolkningsundersøkelse gjennomført av Sentio AS for Barne- og familiedepartementet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet juni 2004 viste at 43,7% av befolkningen hadde dårlig eller veldig dårlig inntrykk av barnevernet. Samtidig viste undersøkelser gjennomført i kommunene av Sentio AS samme år og av samme oppdragsgiver, blant annet at medarbeidere stiller seg positive til økt åpenhet, men at de mangler erfaring og kompetanse på området. Dette er altså både et viktig og prioritert arbeids- og utviklingsområde for barnevernet, både sentralt og lokalt.

Flertallet av informantene mener at barnevernet burde vært mer synlig. Alle informantene opplevde det som nyttig at barneverntjenesten presenterte seg på skolen, men uttrykker samtidig et behov for at de kommer oftere. Et mer synlig barnevern vil kunne legge et bedre grunnlag for samarbeid mellom instanser, men også mellom foreldre og barnevern. Kunnskap om og kjennskap til hverandre er en forutsetning for et samarbeid, som i sin tur kan bidra til at terskelen for å initiere kontakt med hverandre blir lavere. Skolen har en mulighet til å synliggjøre barnevernets funksjon, arbeidsområde og -metode ved å samtale med familien og motivere dem til å søke hjelp (i mildere tilfeller). Dette forutsetter at barnevernet har gjort seg synlige ovenfor skolen, og at det er etablert et samarbeid mellom instansene. Sosiallærer ved skole B bekrefter at hun gjør dette, men at det er vanskeligere nå enn før, fordi hun opplever at barneverntjenesten har mindre ressurser til forebyggende tiltak. Flere informanter opplever barnevernets mangel på ressurser som noe som kan hindre dem i å melde

mindre alvorlige saker. En slik arbeidsform som beskrevet av sosiallærer kan kalles for en ”bestilling”, og er en form for forebyggende barnevern som ikke er basert på en melding til barnevernet. Lavere prioritering på dette området kan resultere i at skolen avventer med å melde, fordi de ikke får det tiltaket de ønsket for eleven. Dette kan innebære at de heller ikke karakteriserer elevens situasjon som alvorlig nok for en melding til barnevernet, noe som på sikt kan få uheldig virkning på barnet.

Flere av informantene opplever barneverntjenesten som lite tilgjengelig og vanskelig å få kontakt med, til tross for at barneverntjenestene ligger fysisk nær begge skolene. Dette gjelder også for en av sosiallærerne, til tross for at hun er skolens kontakt ut mot barnevernet. Dette kan bidra til å gjøre det vanskeligere for skolen å ta initiativ til for eksempel anonyme drøftninger. Samtidig kan lærerne føle at det kun er opp til dem å ta kontakt med barnevernet, og at det blir en form for enveiskommunikasjon hvor de bare gir og gir uten å få så mye tilbake av informasjon og bekreftelser på at det de gjør er riktig. Resultatet kan bli mangel på samarbeid. Barnevernet er lovpålagt et samarbeid med blant annet skolen, hvilket er med på å understreke betydningen av at dette samarbeidet etableres og vedlikeholdes. Tverrfaglig samarbeid vil kunne føre til at lærere kan trenes opp til å definere og avklare hva som er barnevernproblematikk, noe som igjen kan medføre økt tilmelding, og at en melder til riktig instans. Økt kontakt vil også kunne medføre en større tillit til barnevernet og en lavere terskel med hensyn til å konsultere barnevernet om barn en er bekymret for (jfr. anonyme drøftninger).

Informantene har positive så vel som negative erfaringer med barnevernet. De trekker frem faktorer som saksbehandlerens stabilitet og kontinuitet, personavhengighet og kompetanse, barnevernets ressurser og mangel på tilbakemeldinger som begrunnelser for denne opplevelsen.

NOU 2000: 12 drøfter blant annet kompetansebegrepet, og setter dette opp mot kompetansebehovet og -kravet i barneverntjenesten. Det understrekes at de yrkesfunksjoner som er relevante innenfor et slikt yrkesfelt er sterkt preget av personavhengighet, noe som gjør det nødvendig å fastsette bestemte kompetansekrav

for yrkesutøvelsen. Det er ikke kun tilstrekkelig med formalkompetanse i form av en bestemt fagutdanning; personlig kompetanse, i tillegg til vedlikehold og videreutvikling både gjennom utdanning, yrke og på personlig basis, er spesielt viktig på det barnevernfaglige feltet.

Det blir dermed svært viktig å være i en kontinuerlig utviklingsprosess, både faglig, personlig og organisatorisk¹³. En integrert kompetanse gjør yrkesutøveren i stand til å skape tillit, utøve faglig skjønn i komplekse og kritiske situasjoner, og på samme tid være i stand til å iverksette og videreføre de tiltak som vil være til barnets beste (NOU 2000:12). I forlengelsen av dette hevdes det også at den treårige barnevernpedagogutdanningen er nødvendig, men ikke tilstrekkelig, for å besitte stillinger innenfor barnevernet. Dette påpekes også av en sosiallærer i utvalget som er av den oppfatning at barnevernpedagoger ikke har kompetanse nok til å håndtere vanskelige og krevende saker. Hun etterlyser tverrfaglighet innenfor 1.linjetjenesten.

En styrking av kompetansen innenfor barnevernet vil også kunne sikre kontinuitet og stabilitet blant saksbehandlere. Det er en kjent sak at flere barnevernkontorer i dag preges av ”gjennomtrekk”; ansatte slutter i stillingene sine fordi de ikke opplever å mestre de mange og sammensatte kravene som stilles dem. Det er nok flere årsaker til dette, men opplevelse av utilstrekkelighet kan være en av dem. Stabilitet i barnevernet vil også være av betydning for en samarbeidsinstans som skolen, som vil kunne forholde seg til en saksbehandler over tid, samt være kjent med både personen og dennes ansvarsforhold og rutiner. Det skal understrekes at kompetansestyrking ikke kun er et personlig ansvar, men også innebærer et ansvar for arbeidsplassen, som må tilrettelegge for at en slik kompetanseutvikling kan gjennomføres.

Flere informanter beskriver at mangel på tilbakemeldinger og tidligere erfaring med at progresjonen i saker ofte er liten, bidrar til at de tenker seg om før de melder. -Hvorfor skal en melde til barnevernet når en verken får tilbakemelding eller når det ikke skjer noe? Skolen har ingen automatisk rett til opplysninger om barnevernets behandling av

¹³ Organisatorisk kompetanse omfatter styring, kompetanseutvikling og tverrfaglig samarbeid (NOU 2000: 12).

en bekymringsmelding, annet enn når barnevernet vurderer det som best for barnet. Informasjonsflyten begrenses av barnevernets taushetsplikt som reguleres av Barnevernloven (1992) § 6- 7. Pedagogene understreker at de verken har behov for, eller ønske om, å vite om alle forhold ved en elevs situasjon, men at de er nødt til å vite nok til å ivareta barnets behov. Dette handler om en balansegang mellom lovverk og bruk av skjønn, samtidig som foreldre og elev bestemmer det skolen skal få av informasjon.

Informantenes opplevelse av at det skjer lite i mange saker, kan være relatert til flere mulige forhold; det kan være slik at barneverntjenesten har mottatt en melding fra skolen i seneste laget, hvilket kan gjøre arbeidet vanskeligere, det kan være slik at de ikke ser noen effekt av de tiltak som er satt i verk, de kan være uenige i valg av tiltak, eller de kan ha fått dårlig informasjon. Barnevernets tidsfrister er ment å regulere behandlingstiden i saker for å hindre at de blir liggende, og for slik å sikre barnet rett hjelp på et tidlig tidspunkt. Samtidig er tiltaksplaner og evaluering av disse en metode barneverntjenesten skal bruke i tiltaksarbeidet. Tiltaksplanene er derfor også grunnlaget for samarbeid i enkeltsaker, og bør utformes i samarbeid med både familie og samarbeidsinstanser. Utformingen, gjennomføringen og evalueringen vil imidlertid ofte bero på kompetansen til den aktuelle saksbehandler, og kan, hvis de er av dårlig kvalitet, få konsekvenser for hvordan andre oppfatter formålet med samarbeidet. En skal imidlertid heller ikke overse det faktum at tidsfristene kan bidra til at kvaliteten på arbeidet blir skadelidende (Næss m.fl. 1998; NOU 2000: 12). Årsaken kan være at forståelse og hjelp må vike for beslutninger som tvinges frem under press, at en iverksetter tiltak for å forlenge tiden, og at en henlegger saker uten gyldig grunn. Dette er også faktorer som kan fremstå som utydelige og vanskelige å forstå for pedagoger i skolen, spesielt dersom de ikke kommuniseres til dem.

4.3 Pedagogenes opplevelse av tverrfaglig samarbeid

4.3.1 Om tverrfaglig samarbeid; formål og erfaringer

Alle informantene har en noenlunde lik oppfatning av hva formålet med tverrfaglig samarbeid er og bør være, og samtlige stiller seg positive til dette i teorien. Den generelle oppfatningen er at en ved tverrfaglig samarbeid får en helhetlig og koordinert innsats representert ved ulike faglige perspektiver. Dette kan i informantenes øyne være positivt i den grad en i slike fora kan dele informasjon som kan komme eleven til gode ved koordinerte tiltak. Samtidig er det viktig for informantene at et slikt samarbeid er gjensidig forpliktende og at det resulterer i konkret handling. To lærere trekker frem negative erfaringer i forbindelse med dette. En av dem sier følgende:

”Jeg tenker at det blir ofte veldig mange ord og veldig mange personer som er tilstede, og jeg vet ikke om det er sånn generelt, men vi har pedagogisk fagsenter og vi har BUPer og vi har barnevernet, ikke sant, vi kan sitte liksom en hel gjeng rundt et bord, ikke sant, men...”

De fire andre informantene har stort sett gode erfaringer med tverrfaglig samarbeid, som i disse lærernes hverdag begrenser seg til ansvarsgruppemøter. Sosiallærerne har en litt annen oppgave i forhold til tverrfaglig samarbeid enn lærerne, da disse er barnevernets kontaktpersoner i skolen, og dermed har mulighet til å initiere kontakt på et overordnet plan. Én sosiallærer sier om dette:

”Vi har jo god kontakt, så hvis vi fra skolens side vil be dem komme og informere om det de jobber med, så vil de gjøre det.”

Den andre sosiallæreren sier følgende i denne forbindelse:

”Som lærer så ringer du jo ikke en saksbehandler uten at det er avtalt med ledelsen, men som sosiallærer så har man litt flere oppgaver i forhold til samarbeidet. Jeg tenker nok på å gjøre et fremstøt i form av å komme med noen ønsker.”

To av lærerne tar opp foreldrenes rolle og deltakelse i et tverrfaglig samarbeid med andre instanser. En av lærerne er noe skeptisk til at foreldrene er tilstede på alle samarbeidsmøter rundt en elev, både fordi hun tenker at det er en belastning for dem å

være omgitt av så mange fagpersoner, men også fordi hun savner et forum der det rent faglige står i fokus. Den andre læreren er delvis enig i det førstnevnte, men understreker viktigheten av å forberede foreldrene før møtet, slik at de ikke skal få en opplevelse av avmakt grunnet overvekten av fagpersoner tilstede på møtet. Hun tenker at det er viktig å møte foreldrene på dette, fordi et konstruktivt samarbeid med dem vil gangne barnet best.

På spørsmål om det er etablert noe fast fora uavhengig av enkeltsaker mellom ulike instanser på skolen, er svaret negativt ved begge skolene. Én informant uttrykker et ønske om å ha en barnevernspedagog representert på skolen i egen stilling. Hun sier følgende om tverrfaglig samarbeid:

”Å, kjempefint. Det bør komme inn mye mer. Egentlig så bør vi ha, det hadde vært flott å hatt en som er barnevernspedagog inn i skolen for eksempel.”

Lærerne kan selv ta initiativ til samarbeid med barnevernet, for eksempel gjennom anonyme drøftninger, som redegjort for i forrige kapittel. Det faktum at en av informantene ikke var klar over denne muligheten, og at flere antok at ikke alle lærerne visste om dette, viser betydningen av at barnevernet må synliggjøre sin funksjon og sine arbeidsmetoder overfor skolen som samarbeidspartner. Som nevnt i forrige kapittel tar flere lærere initiativ til samarbeid med barnevernet ved å drøfte anonymt, men én lærer sier allikevel:

”Jeg tenker, og også meg selv, at man bruker barnevernet for lite aktivt og den kompetansen de har da.”

En annen lærer sier på den annen side at hun selv gjerne initierer kontakt med barnevernet:

”Ja, for hvert enkelt barn har vi faste møter, men jeg ringer gjerne til de og rapporterer hvis jeg er veldig bekymra.”

Informantene forteller at det tverrfaglige samarbeidet de er involvert i befinner seg på et tertiærforebyggende nivå i form av ansvarsgruppemøter rundt enkeltelever under tiltak. Sosillærer ved skole A forteller at det tidligere har vært et miljøverksted ved skolen hvor det har vært tilknyttet en person fra oppsøkende tjeneste. Tjenesten ble

imidlertid nedlagt da skolen endret status fra å være barne-og ungdomsskole til kun å være barneskole, fordi ressursene skulle rettes inn mot ungdomsskolene. Sosiallæreren sier at hun savner det uformelle møtet med oppsøkende tjeneste, og understreker at dette også var en gylden mulighet for barnevernet til å se utviklingen i barneskolen før overgangen til ungdomsskolen. Hun sier videre:

”Det er jo de mer faste møtepunktene, det hadde nok vært lurt.”

Denne informanten sier også noe om skolens rolle og betydning i dagens samfunn, og dermed også i et tverrfaglig samarbeid når hun sier:

”Tverrfaglig samarbeid er jo kjempeviktig i noen saker, for uansett om de prøver å snevre inn våre oppgaver til å drive skole, så kan de jo bare ikke gjøre det noen ganger.”

En lærer støtter dette synet og sier følgende:

”Til syvende og sist så er det vel barnevernet som tar avgjørelser i forhold til om barna i verste fall skal vekk fra foreldrene og sånne ting, men jeg tenker at det er kjempeviktig i hvert fall den instansen som skolen er da, for vi ser barnet så mye, og man oppdager så mye i skolen.”

Tre av informantene opplever et savn i forhold til et mer omfattende tverrfaglig samarbeid, som for eksempel oftere møter med barnevernet, også på et primærforebyggende nivå. Én lærer sier blant annet:

”Det er jo viktig at jeg vet litt hva de gjør, og hvilke tiltak og sånn nogenlunde da, men jeg tror det hadde vært bra å kunne samarbeidet mer; snakket sammen litt jevnlig.”

To informanter opplever ikke dette som et savn for sin egen del, men både ser og hører at kolleger, spesielt de uten erfaring, kan ha et annet behov. En av dem sier:

”Ikke direkte, ikke for meg i jobben min, men hvis jeg hadde kommet ny og ikke hadde hatt de kontaktpersonene rundt, så hadde det vært kjempeviktig.”

Én lærer sier også angående samarbeidet på det tertiærforebyggende nivået:

”Møtene er kanskje for korte og for sjelden for så vidt.”

En av informantene påpeker barnevernets behov for mer kunnskap om skolen og barna, og spesielt om den betydningen læreren har for elevene, i form av å være en omsorgsperson. Dette utsagnet sier også noe om dagens lærerrolle, som i tillegg til å omfatte et kunnskapsaspekt også utgjøres av et omsorgsaspekt. Hun illustrerer synspunktet sitt med et eksempel, og avslutter slik:

”Det synes jeg handler om manglende kunnskap om en tolvåring, og hvor viktig noen personer er for den tolvåringen, og da selvfølgelig klasse- eller kontaktlærer.”

4.3.2 Om samarbeidet

På spørsmål om informantene synes de får nok informasjon fra barnevernet til å ivareta behovene til elever som er under barnevernstiltak, svarer samtlige at de verken har behov for, eller krav på, all informasjon om en elev. Samtidig understreker flere av dem viktigheten av at de får vite nok til at de kan forstå elevens atferds- og reaksjonsmønstre. En sosiallærer sier følgende:

”Kun hvis det er ting barnevernet har sagt at de skal gjøre, som er litt vesentlig, og hvis forvirringen for barnet er så total at vi er nesten avhengige av å vite hva som skjer, da bør de si fra hva vi har tatt rede på og ikke tatt rede på.”

Tre informanter opplever at dette er noe de ikke alltid får i dag, og de opplever at barnevernet er et litt lukket system. Samtidig viser de også forståelse for at barnevernets taushetsplikt både kan og må begrense informasjonsflyten i en viss grad. En av lærerne sier:

”Det er vanskelig... så litt mer åpen, men ikke for mye.”

Videre er det spesielt én lærer som opplever at kommunikasjonen med barnevernet er enveis, og at hun får veldig lite tilbakemeldinger og bekreftelser på den jobben hun gjør, og den informasjonen hun gir:

”Så det skjønner jeg ikke, hvorfor hører jeg ingenting – så det blir veldig enveis, jeg følger de med ting også får jeg aldri noe tilbakemelding om jeg hadde rett eller hva skjer nå. Det blir ikke noe kommunikasjon på det, da, eller det blir jo ikke noe samarbeid.”

En lærer fra den andre skolen i utvalget har en annen oppfatning i det hun sier:

”Ja det har jeg alltid gjort, hvis ting har blitt forandret, så blir jo sosiallærer kontaktet fra barnevernet, og da får jeg informasjon fra sosiallærer med en gang.”

4.3.3 Holdninger og lydhørhet

På spørsmål om informantene opplever at barnevernet er lydhøre overfor dem som pedagoger i skolen, svarer fem informanter at de opplever at barneverntjenesten tar det de sier alvorlig, og én sier det varierer mellom ulike barneverntjenester og at det er personavhengig. En lærer sier om dette:

”Jeg opplever at den informasjonen vi kommer med, eller jeg har kommet med på møter, at den blir tatt veldig alvorlig.”

To av informantene mener videre at lærere er en så viktig ressurs for barnevernet at de burde vært mer inkludert i et tverrfaglig samarbeid med tjenesten. En av lærerne sier:

”Jeg synes jo det er veldig viktig, og jeg synes jo at vi på skolen kanskje blir tatt litt for lite med fordi vi ser de jo så mange timer hver eneste dag at kanskje vi burde blitt- ja, at det burde vært litt tettere da...”

Når det gjelder informantenes opplevelse av barnevernets holdning til dem, opplever samtlige at de for øyeblikket blir tatt på alvor og respektert for sin kompetanse. En lærer sier:

”Jeg har opplevd at man har respekt for de forskjellige kompetanser man sitter inne med.”

Flere nevner imidlertid at de tidligere har opplevd det motsatte, og sier at dette har med personavhengighet å gjøre.

4.3.4 Vurdering

Det er bred enighet blant informantene om hva som er formålet med tverrfaglig samarbeid; en helhetlig og koordinert innsats representert ved ulike faglige perspektiver. Dette kan sies å være forankret i et faglig formål, der samarbeidet kan

utløse flere og bedre tiltak, belyse en sak fra flere sider, samt føre til et bredere tiltaksregister for barn og foreldre (NOU 2000:12).

Alle informantene stiller seg positive til tverrfaglig samarbeid i den grad det forplikter og er konstruktivt. Noen har erfaring med at slike møter kan bære preg av mange ord og lite handling, mens flertallet stort sett har positive erfaringer i den forstand at de opplever møtene som konstruktive. Barneverntjenesten er avhengig av at andre instanser som har kontakt med barn og unge holder dem orientert, både om det generelle oppvekstmiljøet for barn, men også ved å melde bekymringssaker, slik at barn og ungdom kan få hjelp på et tidlig tidspunkt. Et konstruktivt samarbeid forutsetter videre tilstedeværelsen av andre faktorer som for eksempel respekt for og kunnskap om hverandre, samarbeidskompetanse og at en har tid til samarbeid (Glavin og Erdal 2000).

Informantene i mitt utvalg opplever tidvis at barnevernet gir lite tilbakemeldinger, at det skjer lite i mange saker og at de ikke har nok ressurser til forebygging. Én årsaksfaktor kan være relatert til tjenestens utstrakte bruk av faglige vurderinger og skjønn som gjør barnevernet utydelig for omverdenen. Dette kan bidra til usikkerhet om hva barnevernet egentlig kan bidra med, og en opplevelse av enveis-kommunikasjon, som i følge flere av informantene bidrar til at de føler å få lite ut av henvendelser til barnevernet.

For å opprette et godt samarbeid er det nødvendig at en har respekt for hverandre, men også kunnskap om hverandre. Barneverntjenesten kan som et ledd i dette synliggjøre seg selv og sine arbeidsområder og -metoder for samarbeidsinstanser, men også for foreldre. Skolene i mitt utvalg har ingen rutiner på å informere om barneverntjenesten på foreldremøter og liknende, til tross for at de informerer om andre hjelpeinstanser som BUP og PPT. Dette sier noe om et aspekt ved barneverntjenesten som de andre instansene ikke har; kontrollaspektet. Barnevernet har den doble rollen som hjelper og kontrollør; instansen skal forebygge omsorgssvikt og legge forholdene til rette for at barnet får gode nok oppvekstvilkår, samtidig som den skal kontrollere at barn har gode nok omsorgsforhold (Kjellevold og Willumsen

1997). I dette ligger det også at barnevernet med lovens rett kan intervenere i familier og iverksette endringsprosesser dersom det anses for å være til barnets beste, et aspekt ved barnevernet som for mange fremstår som skremmende. Videre kan det si noe om lærernes egen kunnskap om instansen; det faller ikke naturlig for dem å fortelle om barnevernet på lik linje med andre instanser. Dette vitner om et behov for en tettere relasjon mellom barnevern og skole. Flere av pedagogene etterlyser at barnevernet reklamerer for seg selv, både ved å komme oftere til skolen og informere lærere, men også ved å nå ut til foreldrene.

Mange fagfolk har en oppfatning av at foreldrene kan oppleve tverrfaglige møter som belastende. I en brukerundersøkelse gjennomført av Brottveit (1996; Glavin og Erdal 2000) som omhandlet foreldrenes opplevelse av tverrfaglige møter, var foreldrene derimot av motsatt oppfatning; de opplevde det som krevende, men nyttig å være tilstede på tverrfaglige møter. 75% mente de hadde fått den hjelpen de ønsket, og alle mente at systemet burde fortsette. De opplevde også at de selv var viktige deltakere. Konklusjonen er at fagfolks ønske om å beskytte foreldrene ikke samsvarer med foreldrenes egne oppfatninger, og at det kanskje er deres egen opplevelse av at det kan være vanskelig og utfordrende å ha foreldre med på slike møter, som ligger til grunn for slike utsagn (Glavin og Erdal 2000).

Barnevernet kan til tider ”gjemme” seg bak taushetsplikten overfor samarbeidspartnere. Dette innebærer at muligheten som ligger i å kunne videreformidle opplysninger med bakgrunn i brukernes samtykke ofte ikke utnyttes godt nok (Rundskriv 1-6/97). Det skal imidlertid sies at et samtykke kun innebærer en opplysningsrett og ingen opplysningsplikt, hvilket gjør at det er opp til den enkelte barnevernsansatt å vurdere hvorvidt opplysningene skal viderebringes. Hvis en slik vurdering resulterer i at opplysninger ikke formidles, vil samarbeidspartnere kunne oppleve å få lite tilbakemelding og informasjon.

I følge funn fra en undersøkelse gjennomført blant barnevernansatte i Hordaland i 1994 (NOU 2000: 12), oppgir barneverntjenesten at de er mest fornøyd med de samarbeidsinstanser som selv er en del av barnevernet, mens samarbeidet med skolen

i mindre grad vurderes som godt. Forfatterne bak artikkelen skrevet på grunnlag av undersøkelsen, mener at dette skyldes at barneverninstanser oppleves å yte hjelp til barnevernet, mens instanser som skole og helsestasjon kommer med ”bestillinger” til barnevernet. Dette samsvarer også med mine funn, der flere informanter forteller om at de har søkt om spesielle forebyggende tiltak til elever, men at de nå opplever at dette ikke prioriteres i barnevernet. Undersøkelsen gjennomført av Protinus (NOU 2000: 12) kan kaste lys over dette aspektet; barnevernets samarbeidspartnere i denne undersøkelsen savner et mer fleksibelt tiltaksapparat som i større grad kan tilpasses det enkelte barns behov. Barneverntjenesten uttrykker på sin side et ønske om et bredere spekter av tiltak fra samarbeidspartnere, som for eksempel miljøarbeidere i skolen og foreldreveiledning. Mitt inntrykk er at et slikt tiltaksregister ikke eksisterer i systematisert form på skolene, selv om flere av pedagogene nevner at de gjennom samtaler med foreldre og elever forsøker å løse problemer. Det er vel også en mulighet for en uavklart ansvarsdeling; at skolen ser dette som barnevernets arbeidsområde og omvendt. I denne forbindelse skal det sies at en av lærerne på eget initiativ uttrykker et ønske om å ha en sosionom ansatt på skolen, for på denne måten å minske kløften mellom barnevern og skole ved å bruke og utfylle hverandres kompetanse.

Klar ansvarsdeling og kunnskap om hverandres instanser krever felles møtepunkter og kommunikasjon. Informantene forteller at det ikke er etablert noen felles faste møtepunkter der en kan diskutere generelt forebyggende arbeid og samarbeid. De referansepunktene lærerne har er basert på erfaringer fra ansvarsgruppemøter knyttet opp mot enkeltsaker/klientsaker. Sosillærerne har heller ingen faste møtepunkter med barnevernet, men de har en fast kontaktperson i barneverntjenesten.

For at tverrfaglig samarbeid skal fungere godt er det mye som tyder på at det må forankres sentralt i den administrative og politiske ledelsen i kommunen. Dette innebærer at en på høyt nivå ser det som legitimt å sette av tid og ressurser til samarbeid (St. meld. Nr. 40 (2001- 2002)). En instans som barnevernet har ofte mye å gjøre, både i forhold til møtevirksomhet, skriftlig virksomhet og klientarbeid, hvilket kan medføre nedprioritering av arbeid som ikke er formalisert eller forpliktende.

Tverrfaglig samarbeid er også tidkrevende. I og med at det er barnevernet som er lovpålagt et samarbeid, er mye av tilretteleggingen for et samarbeid også avhengig av deres engasjement. Samtidig er det viktig at de er tilgjengelige og synlige i kommunen slik at det også vil være lettere for andre å henvende seg til dem.

Endringsprosesser tar ofte tid, og for en instans som barnevernet, der kompetansen tidligere hovedsakelig har vært rettet inn mot individuelle problemområder, kan det være en utfordring å rette den mer inn mot systemer som kan være problemutløsende og -belastende for enkelte barn og unge (NOU 2000:12). En slik system- og helhetsorientering krever samarbeid på tvers av etater for å kunne hjelpe barn og familier der de er. Samarbeidskompetanse blir dermed et relevant begrep. I Rammeplanen for barnevernpedagogutdanningen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1999) vektlegges det at studentene etter endt utdanning skal ha kjennskap til andre aktuelle yrkesgrupper, være i stand til å vurdere egen og andres kompetanse og ha utviklet evnen til tverrfaglig samarbeid. Slikt sett bør forutsetningene være tilstede for å etablere og praktisere tverrfaglig samarbeid, men som vi har sett tidligere, er et forpliktende samarbeid også avhengig av forankring sentralt. Flere informanter i mitt utvalg hevder imidlertid at de opplever at barnevernet har for liten kunnskap om skolen og lærerens betydning i barnas hverdag. Flere mener også at de på grunnlag av den kompetansen de har, i tillegg til at de er den arenaen som ser barna mest, burde vært mer inkludert i et tverrfaglig samarbeid. I dagens samfunn, der skolen er en av de viktigste sosialiseringsarenaene for barn, strekker skolens ansvar seg utover det rent faglige, et aspekt informantene synes å være opptatte av.

I Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) heter det at studentene skal kunne delta i tverrfaglig og flerfaglig samarbeid. Det kan virke som om lærerutdanningen har sterkest vektlegging på kompetanse i samarbeid med hjemmet, og at kunnskap om barnevernarbeid, som er en forutsetning for samarbeid, ikke er prioritert i samme grad. En kan imidlertid regne med at dette både varierer med utdanningsinstitusjoner og skoler. Pedagogene i mitt utvalg opplever å ha kompetanse på dette området, og stiller seg positive til ytterligere

samarbeid. Deres utdannings- og erfaringsbakgrunn er også svært differensiert, noe som kan være av betydning for deres engasjement og bevissthet rundt dette.

Pedagogene opplever seg selv som viktige og betydningsfulle i samarbeidet med barneverntjenesten (les: ansvarsgruppemøter), og har erfaring med at de blir tatt på alvor. Arbeidsplassens kultur, holdninger blant de ansatte, forståelse av betydningen av samarbeid og opplevelsen av hva som er den enkeltes behov, anses for å være viktige faktorer for at et samarbeid skal kunne fungere (St.meld. nr. 40 (2001-2002)). En spørreskjemaundersøkelse gjennomført av Næss m.fl. (1998), gjengitt i St.meld. nr. 40 (2001- 2002), viser at informantene i barnevernet vurderte informasjon fra andre offentlige instanser som et viktig grunnlag for beslutninger i over halvparten av tilfellene. Disse funnene samsvarer delvis med mine funn om at pedagogene opplever å bli hørt og respektert, både faglig og personlig. Samtidig er det også flere som sitter med tidligere erfaringer der det motsatte er tilfelle. Personlig kompetanse er nok en viktig faktor også i en sammenheng som denne; et samarbeid krever gjensidig respekt og forståelse for hverandre. Som en av lærerne sier:

”Akkurat som det kommer an på læreren, så kommer det an på saksbehandleren.”

4.4 Pedagogenes opplevelse av arbeid med minoritets elever

4.4.1 Kulturkunnskap

På spørsmål om de opplever behov for en annen type kompetanse i arbeidet med bekymringer i gruppen etniske minoritets elever, svarer fem av informantene at det er behov for kulturkunnskap. En av lærerne sier:

”Ja, kulturkunnskap trengs på en skole som dette.”

En annen lærer sier:

”Ja, jeg ser det, at det er flere hensyn å ta, at det er kulturforskjeller og religionsforskjeller og, ja, diverse ting å ta hensyn til, men det er klart at når det gjelder omskjæring og sånne ting, så er det nulltoleranse i forhold til det.”

Én sosiallærer sier derimot:

”Nei, jeg tror lærerstaben har- mange av dem har jo nokså lang erfaring og fartstid på denne skolen- at de har en del kunnskap. Der er det vel heller fordommer som er problemet.”

4.4.2 Vurderingsgrunnlag

Når det gjelder spørsmålet om de bruker et annet vurderingsgrunnlag for bekymringer innenfor denne gruppen, svarer tre av informantene at dette ikke er tilfelle, da *”omsorgssvikt er omsorgssvikt uansett hvilken kultur man kommer fra.”* Tre informanter sier at de er litt usikre, men at muligheten er tilstede. Disse er spesielt opptatt av det at noen barn fra enkelte ikke- vestlige kulturer blir slått som et ledd i oppdragelsen, og hvorvidt en skal melde dette dersom det ikke foreligger omsorgssvikt på andre områder. De vektlegger også at det i Norge er forbudt å slå barn ved lov. Én av disse tre sier imidlertid om kulturkunnskap:

”Ja, det er jo nyttig å vite, men man kan ikke skyve kulturen foran seg, for de ungene trenger jo ofte noe mer...”

Fire av informantene mener at terskelen for å sende bekymringsmelding i gruppen etniske minoritets elever kan være høyere enn med etnisk norske elever. Dette begrunner de med at de kanskje har en større toleranse i forhold til avvik i omsorg, fordi annerledesheten kan være betinget av kulturelle faktorer. Én sier om dette:

”Jeg tror det kan slå to veier; den ene er at du tolerer et større avvik i omsorg, det andre er helt det motsatte; for liten toleranse for et avvik. Jeg heller mest mot det første der...”

Samtidig sier én informant at hun tvert imot tror at terskelen for å melde kan bli lavere, fordi denne gruppen ofte er ressurssvak:

”Nei det tror jeg ikke, jeg tror nesten at det kan bli lavere, fordi hvis det er veldig ressursvake foreldre så tenker jeg at det er lettere å melde enn hvis det er veldig ressurssterke foreldre. Sånn bør det jo virkelig ikke være, men foreldre som du vet kommer til å gi kraftig tilbakemelding om at her kommer det til å bli vanskelig, eller foreldre som kanskje er inne i et system med sosialkontor og alt, er mer vant til det systemet.”

En annen lærer sier at terskelen for å melde er den samme uansett etnisk opprinnelse, men at hun først utelukker eventuelle misforståelser. Samtidig sier fem av informantene at det er vanskeligere å skille årsaksfaktorer fra hverandre i denne gruppen; hva er kulturelt betinget og hva er omsorgssvikt? En av informantene sier:

”Såne ting er vanskeligere å vite: er det kultur eller er det omsorgssvikt?”

En annen sier:

”Så jeg tror nok det å melde til barnevernet der, så føler jeg vel at det må et grundigere arbeid fra skolen sin side inn først.”

4.4.3 Samarbeid med hjemmet

Når det gjelder samarbeid med hjemmet, vektlegger tre av informantene språklige barrierer som et hinder i kommunikasjonen. Én lærer sier:

”Også er kommunikasjon med foreldrene så veldig vanskelig óg, fordi de ofte ikke kommer til møter, også forstår de kanskje ikke hva vi sier. Vi bruker jo masse tolker og sånt da.”

To av informantene opplever, som denne informanten sier, at foreldre ofte uteblir fra foreldremøter. De mener at dette kan skyldes uvitenhet med hensyn til hva som forventes av dem, samt språklige barrierer. En lærer sier:

”Men jeg opplever også at foreldre ikke kommer på konferansetimer, at foreldre ikke kommer på foreldremøter, og at frykten er litt, kanskje spesielt på foreldremøte; hva må jeg bidra med, og det går rett og slett på uvitenhet igjen, at de ikke helt vet hva som forventes av de og hva de må bidra med.”

To informanter forteller om gode erfaringer med foreldre som er imøtekommende og glade for råd og veiledning, og vektlegger betydningen av å møte foreldrene i deres situasjon, og å etablere en relasjon til dem. En av disse sier:

”Sånn at her er det egentlig bare å være litt ydmyk i møte med dem, og på en måte prøve å: jeg forstår din situasjon, og jeg kan forklare litt, og så forklarer du meg litt, og så møtes vi et sted på halvveien.”

Noen informanter vektlegger også kulturforskjeller, som for eksempel ulikt syn på hva og hvordan skolegang og oppdragelse skal innebære og utøves, som en viktig utfordring i arbeidet med etniske minoritetsforeldre. Én sosiallærer sier:

”Der snakker vi om familier med ganske forskjellig syn på utdanning, syn på oppdragelse, syn på samfunnet, syn på skolen; fra synet på at skolen vil barnets beste til en nedlatende holdning til skolen, så det vil være veldig forskjellig hvordan man skal angripe et samarbeid.”

Flertallet av informantene vektlegger betydningen av å klargjøre for foreldre i denne gruppen hvilke forventninger skolen har til dem når det gjelder å følge opp barna. En lærer sier også at en kanskje burde hatt grundigere og oftere samtaler med foreldrene for å sikre at de forstår det som søkes formidlet til dem.

4.4.4 Barnevernets kompetanse på flerkulturelle utfordringer

På spørsmål om de tror barnevernet kan bidra med noe i arbeidet med denne gruppen, svarer fire informanter at de ønsker et mer offensivt barnevern, både når det gjelder å samarbeide med skolen om utfordringene, som for eksempel å tydeliggjøre overfor foreldrene hva som forventes av dem som foreldre, men også med hensyn til å informere om den jobben barnevernet gjør, og å igangsette tiltak som gjør foreldre bedre i stand til å være delaktige i det norske samfunnet. Dette er tiltak på et sekundærforebyggende nivå. En informant sier vedrørende dette:

”De kunne kanskje satt i gang kurs for å undervise de fremmed-språklige om hvordan det norske samfunnet fungerer, hva som kreves av dem som foreldre på skolen med barna. Det er mye de ikke vet.”

Halvparten av informantene tenker at barnevernet synes arbeidet med denne gruppen er vanskelig på samme måte som lærerne, fordi problemene ofte er sammensatte og

vanskelige å skille fra hverandre. De tenker at barnevernet ikke sitter på mer kompetanse om denne gruppen enn det skolen gjør. En av dem sier følgende om hvorvidt hun tenker at barnevernet har noe å bidra med overfor skolen når det gjelder arbeidet med etniske minoriteter:

”Jeg vet ikke hvor mye mer skolering de har på den situasjonen enn det vi har(...) så jeg tenker at hele skolesystemet og barnevernsystemet er i en skolering på dette, men samtidig så er det ikke rom for at disse elvene skal være prøvekaniner på noen måte, så man må jo på en måte gå inn med så mye ressurser og instanser man bare kan.”

En informant mener at en må ta utfordringene etter hvert som de kommer, slik at en unngår en stigmatisering av denne gruppen:

”Jeg vet ikke, jeg; tror man bare må ta de utfordringene etter hvert som de kommer, tror ikke det er noen oppskrift, fordi da kan du fort komme opp i det at da blir alle de de.”

4.4.5 Vurdering

Flertallet av informantene mener at de har behov for kulturkunnskap, og at det er andre hensyn å ta ved bekymringer for minoritets elever enn for etnisk norske elever, når det gjelder kultur- og religionsforskjeller. Kunnskap og bevissthet rundt omskjæring og det å slå barn som et ledd i oppdragelsen er eksempler på kulturuttrykk som de derimot har nulltoleranse på. De understreker dermed at ikke alle forhold som er kulturelt betinget er akseptable og kan forsvare enkelte handlinger. Samtidig ser de betydningen av kulturkunnskap som et ledd i å øke forståelsen for hvorfor enkelte måter å gjøre ting på kan være annerledes, og å se vanskeligheter som dermed kan oppstå i møtet med norsk oppdragelseskultur.

En informant opplever at pedagogene har kulturkunnskap, men at det er fordommer som er utfordringen. Med dette mener hun:

”Skjulte negative holdninger kan være til hinder for et konstruktivt samarbeid. Da er vi inne på samhandling og kommunikasjon og sånne type ting som ligger mye på person, og ikke på et system.”

Hennes oppfatning er at en negativ holdning mot andre kulturuttrykk er en større utfordring for skolen enn tilegnelse av kulturkunnskap. En mulig fortolkning av uttalelsen kan dermed være at innsatsen bør rettes inn mot den enkelte pedagogs holdninger, og at utfordringen i første rekke kanskje handler om hvordan den enkelte lærers forforståelse virker inn på arbeidet med minoritets elever som er i en vanskelig situasjon. Forforståelsen kan for eksempel være preget av at en vurderer sin egen kultur og tilhørende verdier og normer som best og riktigst, og at en som en konsekvens av dette rangerer alle andre former ut fra denne målestokken (Hagen og Qureshi 1996). Dette er et uttrykk for kulturetnosentrisme, og for å unngå en slik ubevisst vurderings- og rangeringsform kreves det bevissthet rundt ens egen kultur og forforståelse; - Er det for eksempel slik at mitt eget syn på oppdragelse kan være kulturelt betinget? – Og kan det være slik at andre kulturers verdier er like bra som mine egne til tross for at de er noe annerledes? Utfordringen blir altså å ikke sette sine egne virkelighetsdefinisjoner i et allmenngyldig perspektiv.

Halvparten av informantene hevder å ikke bruke et annet vurderingsgrunnlag ved bekymringer for minoritets elever, da omsorgssvikt er omsorgssvikt uavhengig av hvilken kultur en kommer fra. Den andre halvparten er noe usikre, da enkelte tegn på omsorgssvikt (som for eksempel å slå barnet eller å ha dårlig med klær) kan være uttrykk for en dårlig tilpasning til norsk kultur, og derfor mulig å korrigere med råd og veiledning fra skolens side. Mitt inntrykk er imidlertid at alle informantene vurderer hvert enkelt tilfelle på individuell basis, og at samtlige tar hensyn til kulturelle faktorer som ikke nødvendigvis behøver å være uttrykk for omsorgssvikt. Samtidig har de nulltoleranse overfor omskjæring og det å slå barn, som også er forbudt ved norsk lov. Utfordringen, slik jeg forstår informantene, er at det kan være tvilstilfeller også innenfor denne gruppen, som handler om hvor terskelen for å melde går dersom det er usikkerhet forbundet årsaksfaktorene til bekymringen.

Noen pedagoger mener videre at de kanskje har en større toleranse når det gjelder avvik i omsorg, nettopp fordi annerledesheten kan være betinget av kulturelle faktorer. I en slik sammenheng kan faren ligge i at en inntar en kulturel relativistisk holdning, som innebærer at en kun foretar en kulturspesifikk vurdering av foreldrenes

oppdragelsesmønster og barnas atferd. Konsekvensen blir dermed, i motsetning til ved en kulturetnosentrisk holdning, at ingen kulturer kan måles opp mot hverandre, og at ingen har rett til å kritisere en annen kultur (Hagen og Qureshi 1996). I sin ytterste konsekvens kan resultatet bli en overfokusering på kulturelle årsaksfaktorer på bekostning av barnets beste. Én lærer tror derimot at terskelen for å melde kan bli lavere, særlig i tilfeller der familien er ressurs svak. Dette er et uttrykk for en stigmatiserende holdning, som legger lite vekt på myndiggjøring, og som kan bidra til en ytterligere klientifisering av familien. Utsagnet kan også tolkes dit hen at ressurssterke foreldre lettere ”slipper unna” en intervensjon, noe som kan være uheldig på sikt. Det er mange hensyn som skal veies opp mot hverandre i en slik prosess, hvilket viser betydningen av å være trygg på at de vurderingene en gjør er riktige.

Informantene opplever samarbeidet med hjemmet som utfordrende både med hensyn til kommunikasjon og språk, men også når det gjelder skolens forventninger til dem som foreldre. Samarbeidet med foreldre krever mer tid og tålmodighet innenfor denne gruppen, noe pedagogene virker bevisste på, og opptatte av, å ivareta. Flere av pedagogene har også gode erfaringer med minoritetsforeldre som er positive til og takknemlige for de råd og den veiledning pedagogene gir. Samtidig etterlyser informantene et mer offensivt barnevern som gjør seg synlige overfor minoritetsfamilier, og som iverksetter tiltak som også gjør foreldrene bedre i stand til å møte kravene fra det norske samfunn når det gjelder forventninger om barneoppdragelse, skolegang med mer.

På den annen side tenker majoriteten av pedagogene at barneverntjenesten ikke besitter mer kompetanse på flerkulturelt arbeid enn det de selv har. I Innst. S nr. 121 (2002- 2003), kapittel 1.5.2.4, hevdes det blant annet at Barne- og familiedepartementet vil bidra til å styrke den flerkulturelle kompetansen i barnevernet, og gjøre sitt til at kompetansen så blir integrert og brukt i praksis. Jeg har ikke funnet noen nyere undersøkelser på hvorvidt dette målet er nådd, men en kan jo tenke seg at det er et mål det stadig jobbes mot, ettersom mange barneverntjenester er berørt av de utfordringer arbeidet med denne gruppen representerer. Det en imidlertid vet er at arbeid mot tvangsekteskap og omskjæring har vært prioriterte områder sentralt de

siste årene. Det er samtidig viktig å huske på at de etniske minoritetsgruppene ikke utgjør en ensartet gruppe; det er store forskjeller mellom de ulike kulturene. Det som imidlertid kan være felles for dem er utfordringer med hensyn til språklige barrierer, dårlig integrering og liten kunnskap om det norske samfunnet. Dersom skolene skal kunne gjøre bruk av barnevernets flerkulturelle kompetanse er de imidlertid avhengige av et etablert tverrfaglig samarbeid på et generelt plan. På denne måten kan eventuelle problemområder imøtekommes tidlig og en kan forebygge senere problemer.

Tall fra utgangen av 1999 (Kalve 2001) viser en utstrakt bruk av hjelpetiltak i gruppen første- og andregenerasjonsinnvandrere. De hjelpetiltakene som ble mest anvendt (barnehageplass, støttekontakt og besøkshjem) er videre tiltaksformer som bidrar til tilrettelegging av språkopplæring og integrering av innvandrerbarn i det norske samfunnet. Det kan altså se ut som om barneverntjenesten har en tiltakspakke utformet for innvandrerbarn. Samtidig kan en spørre seg om i hvor stor grad skolen som en viktig sosialiseringsarena og en viktig del av barnets mikromiljø er delaktige i en slik prosess? - Er det for eksempel forskjell på samarbeid mellom skole, barneverntjeneste og hjem i en "norsk" og i en flerkulturell barnevernsak? – Og er barnevernet nyanserte i sine vurderinger og tiltak innenfor denne gruppen? Videre kan en spørre seg om hva som eksisterer av sekundærforebyggende tiltak i denne gruppen, både med hensyn til foreldre og barn, som skolen også kunne hatt en rolle i.

I Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) understrekes betydningen av at lærerstudenter skal gis en relevant utdanning som skal forberede dem på de forventninger samfunnet stiller til barnehagen og skolen. Dette innebærer blant annet at en som lærer må ha kunnskap om situasjonen til to- og flerspråklige elever, om møtet mellom kulturer mer allment, og en må kunne samarbeide med foreldre/foresatte fra ulike kulturer. Samtidig oppfordres lærerutdanningen til å rekruttere og inkludere flere minoritetsspråklige studenter og ta vare på den kompetansen de kan tilføre barnehage og skole. Dette viser at det flerkulturelle aspektet søkes ivarettatt fra sentralt hold, ved en implementering av det ovennevnte i utdanningen. Samtidig kan en sette spørsmåls-

tegn ved hvorvidt en slik tilnærming faktisk gjennomføres og videreutvikles ved den enkelte skole, på en slik måte at pedagogene kan utvikle sin kompetanse på området. En viktig utfordring med hensyn til å vurdere hvorvidt det foreligger omsorgssvikt i en minoritetsfamilie synes å være ”- å kunne skille mellom hva som er annerledes, men akseptabel barneomsorg og oppdragelse, og hva som er annerledes, men uakseptabelt” (Qureshi; Rappana Olsen og Bunkholdt 1997: 183).

4.5 Oppsummering av funnene i undersøkelsen

Jeg vil i det følgende oppsummere noen av de faktorene som kan være årsaken til dette utvalgets opplevelse av undersøkelsens hoveddimensjoner. Pedagogenes utdannings- og erfaringsbakgrunn og alder varierte noe. Utdanning syntes å ha betydning for pedagogenes opplevelse av meldeplikt og barnevern. Flere pedagoger pekte for eksempel på allmennlærerutdanningen som en årsaksfaktor til manglende kunnskap om omsorgssvikt. Manglende personalopplæring på området ble også nevnt i denne forbindelse. Informantenes erfaringsbakgrunn og -lengde så ut til å samsvare med økt trygghet. Aldersvariabelen så ut til å ha betydning i den forstand at den er knyttet til erfaring, som igjen har sammenheng med utvikling av den enkeltes profesjonelle kompetanse. Pedagogenes opplevelse av skolens ledelse og interne rutiner så ut til å ha betydning for enkelte forskjeller i materialet. Det så imidlertid ikke ut til å være store forskjeller mellom lærere og sosiallærere i utvalget, annet enn at sosiallærerne hadde bedre oversikt over de systemer skolen er en del av, samt over elev- og lærermasse. Dette kan være relatert til ulike forhold, som for eksempel godt internt samarbeid på skolen, der sosiallærer og lærere informerer og kommuniserer med hverandre. Personavhengighet så ut til å være en viktig faktor i tilknytning til resultatene, og kan derfor også relateres til ulikheter i pedagogenes opplevelse av de forskjellige dimensjonene.

5. Avsluttende kommentarer

En artikkel på Aftenposten.no (Hafstad 14.5.2006) tar for seg nylig publiserte resultater fra en undersøkelse gjennomført av Redd Barna i Sverige. Undersøkelsen avdekker offentlige instansers underrapportering av vold mot barn. Det handler blant annet om lærere, førskolelærere og andre som er i kontakt med barn, som ser faresignaler uten å gjøre noe med det. Lederen av Redd Barnas Norgesprogram, Marianne Borgen, hevder at situasjonen også er representativ for Norge. Hun sier videre at årsaken til manglende rapportering har å gjøre med redsel for å ta feil, manglende kompetanse om vold og overgrep, uvitenhet om hvor en skal melde sin mistanke, samt manglende støtte fra ens overordnede. Hun understreker videre at det er opp til barnevern og politi å avgjøre hvorvidt det faktisk foreligger omsorgssvikt, men at dette betinger at mistanker blir rapportert. Denne artikkelen er med på å støtte opp om de funn og slutninger jeg har trukket ut fra det datamaterialet jeg har. Jeg mener å ha funnet at trygghet på seg selv, egen kompetanse, samt på ledelse og samarbeidspartnere både internt og eksternt, er nøkkelford for ivaretagelsen av meldeplikten for pedagoger i skolen.

Videre synes det som om det flerkulturelle arbeidet i skolen er et område der det ennå er mye upløyd mark med hensyn til de utfordringer pedagogisk og sosialpedagogisk arbeid i minoritetsfamilier kan by på. I denne undersøkelsen var temaet i så henseende hvorvidt pedagogene opplevde å bruke et annet vurderingsgrunnlag for bekymringer og for en eventuell melding til barnevernet. Dette er også et område der et samarbeid med barneverntjenesten kan bidra positivt når det gjelder erfarings- og kunnskapsutveksling. Et slikt samarbeid kan føre til en samlet innsats basert på felles verdier, holdninger, målsetninger, en avklart ansvars- og rollefordeling, og ikke minst, en hensiktsmessig tiltaksutvikling. Pedagogene formidlet en opplevelse av andre utfordringer i denne gruppen i forhold til etnisk norske elever, men også usikkerhet med hensyn til hvorvidt barnevernet er i besittelse av mer kompetanse enn dem selv. Flere ønsket et mer aktivt og forebyggende barnevern på dette området.

Fraværet av et etablert og forpliktende tverrfaglig samarbeid med barneverntjenesten på et generelt plan, synes å være en viktig faktor til at pedagogene kan oppleve utrygghet i forbindelse med meldeplikten. I kjølvannet av dette kommer manglende kunnskap om barneverntjenestens arbeidsområde og -metoder inn som sentrale elementer. Dette er igjen knyttet til begreper som synlighet og tilgjengelighet. St.meld. nr. 40 (2001- 2003), kapittel 11.4, vektlegger betydningen av at barneverntjenesten blir mer synlige og åpne i kommunikasjonen mot brukere, samarbeidsinstanser og befolkningen ellers. Slik håper en å kunne avmystifisere den oppfatning av barnevernet som mange har, og som kan resultere i at terskelen for å melde bekymringer kan bli lavere. Ytre rammer, som for eksempel ressursmangel i form av både tid, penger og ansatte synes også å være en begrensende faktor i etableringen av et tverrfaglig og forpliktende samarbeid fra barnevernets side. Pedagogenes tidligere erfaringer tilsa i flere tilfeller at barnevernet ikke hadde mulighet til å sette inn hjelpetiltak grunnet økonomiske hensyn, hvilket medfører at de kan velge å ikke melde en bekymring som ikke er ”alvorlig nok”. Videre kan en ressurs som tid gå på bekostning av et tverrfaglig samarbeid.

Hva er det så som kan bidra til at pedagoger i skolen kan øke sin trygghet og heve sin kompetanse slik at terskelen for å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten eller initiere kontakt ved behov skal bli lavere?

Jeg har ovenfor drøftet synliggjøring av barneverntjenesten og et formalisert, etablert og forpliktende samarbeid som ett viktig tiltak. Det synes videre som om tverrfaglig samarbeid er et grunnleggende fundament for forebygging på alle tre plan; primær, sekundær og tertiær. Denne erkjennelsen uttrykkes klart ved at barnevernet er pålagt å samarbeide med andre

Kompetanseutvikling er, som diskutert tidligere, spesielt viktig i yrker der personavhengighet er en så vesentlig del av yrkesutøvelsen. Ved siden av kunnskaps- og kompetanseutvikling innen barnevern og skole, både faglig og personlig, synes skolekultur å være et viktig tiltaksfelt. Ledelsen ser ut til å ha stor betydning for pedagogene, særlig i form av å gi dem støtte, noe som understreker behovet for og

betydningen av et åpent og engasjert klima, og en kompetent og engasjert ledelse (jfr. kapittel 3.4.).

I følge en artikkel i Fontene (nr. 4, 2006) er det stor nytteverdi forbundet med en inkludering av barnevernpedagoger/sosionomer som yrkesgruppe i skolen. På denne måten kan en utfylle og dra nytte av hverandres kompetanse. Sosialarbeidere som yrkesgruppe hevdes å kunne ha flere ulike funksjoner i skolen, som for eksempel å drive nettverksarbeid og å samarbeide med og koordinere arbeidet i forhold til andre hjelpeinstanser. Ut fra de ovenstående resultater og drøftninger kan det synes som om dette kan være en konstruktiv innfallsvinkel til et tverrfaglig samarbeid mellom skole og barneverntjeneste. Ved å ha en barnevernpedagog eller sosionom representert på skolen i en tilrettelagt stilling, kan kløften mellom instansene reduseres. En sosialarbeider i skolen vil kunne fungere som en brobygger mellom skole og barnevern og mellom hjem, skole og barnevern. Pedagoger i skolen synes ofte det er vanskelig å informere foreldre om en bekymring. De er også redde for at en melding til barnevernet kan gå på bekostning av samarbeidet med foreldrene. I slike situasjoner kan det være fruktbart å benytte seg av en sosialarbeider. De har ofte mer kunnskap om barnevernets arbeidsområder og -metoder, og de har en annen kompetanse på kommunikasjon om vanskelige temaer, som kan være verdifull for en lærer å benytte seg av (Embla nr. 8, 2004).

Det er samtidig viktig at en slik rolle avklares og synliggjøres på skolen og for andre instanser dersom det skal fungere konstruktivt. Artikkelen i Fontene (nr. 4, 2006) understreker at sosialarbeidere i skolen i dag er pionerer, og at rolleavklaring er et tema som derfor er i fokus. Samtidig har Fellesorganisasjonen for barnevern-pedagoger, sosionomer og vernepleiere i dag 334 medlemmer i skolen, et signal om at sosialarbeidere som yrkesgruppe i skolen er et aktuelt tema. Det er én barnevern-pedagog representert i utvalget i denne undersøkelsen. Hun har ikke en rolle i forbindelse med å koordinere forholdet til andre hjelpeinstanser, men brukes som lærer i en sammenheng og i en klasse der hennes utdanning er relevant. Samtidig sier hun selv at andre lærere gjerne spør henne om ting som er relatert til hennes kompetanse. Begge sosiallærerne har også en annen utdanning enn allmennlærer-

utdanningen; én har sosialpedagogikk og barnevern i cand.mag.graden sin, og én er spesialpedagog.

I en skolehverdag der læreren står overfor en differensiert klasse med mange ulike behov, kan det tidvis være vanskelig å "se" alle elevene. Det kan derfor bety mye både for elev, foreldre og lærer at en har en tredjeperson å henvende seg til. Dennes rolle og ressurser bør imidlertid være utformet spesielt for dette, noe som innebærer stor grad av tilgjengelighet og fleksibilitet. Når det gjelder nyutdannede lærere, kan en ut fra resultatene, anta at det å ha en sosialarbeider representert på skolen vil ha stor nytteverdi, både når det gjelder arbeidet med elever og foreldre som er i en vanskelig situasjon, men også med hensyn til utviklingen av egen profesjonell kompetanse.

Det synes som om det fremdeles er en vei å gå når det gjelder etableringen av et generelt forebyggende tverrfaglig samarbeid mellom skole og barneverntjeneste. Informantene har varierte erfaringer fra samarbeid på et tertiært nivå, og flertallet ønsker seg et mer synlig og tilgjengelig barnevern, som de også kan samarbeide med på et primært og sekundært nivå. Resultatene fra denne undersøkelsen indikerer at tverrfaglig samarbeid i mange tilfeller kan være "the missing link" mellom skole og barnevern. Det ser også til at dette er den største enkeltfaktoren til en eventuell underrapportering fra skolen; fraværet av samarbeid kan bidra til utrygghet både på barnevernet og egne vurderinger, samt en opplevelse av at det kan gjøre mer vondt enn godt å melde en bekymring. Jeg har ovenfor argumentert for en inkludering av sosialarbeidere i skolen som én mulig måte å utvikle og ivareta et tverrfaglig samarbeid på, og som et ledd i å utnytte hverandres kompetanse til barnets beste. I yrker der en er avhengig av å bruke seg selv som person, vil personavhengighet prege yrkesutøvelsen både overfor brukere og samarbeidsinstanser. Utfordringen synes derfor å være knyttet til hvordan en best mulig skal kunne utvikle egen kompetanse og dra nytte av andres kompetanse for å nå et felles mål om barnets beste. Tverrfaglig samarbeid synes å være metoden for å nå dette målet, men implementeringen av den vil kunne variere. I dette ligger også muligheten for nytenkning.

Kildeliste

- Bang, Henning (1995): *Organisasjonskultur*. Oslo: Tano
- Barne- og familiedepartementet (2005): Et åpnere barnevern- kommunikasjonsstrategi for barnevernet, 19.1.2005, URL: <http://www.bufetat.no/kommstrat/?module=Articles;action=Article.publicOpen;ID=2152> (lesedato: 19.4.2006)
- Barnevernloven. Lov av 17. juli 1992 nr. 100, om barneverntjenester
- Bolstad, Bente (2005): "Med skolen som arbeidsplass" i *Fontene; Et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere*, nr. 4, 2006, s. 4-10: En inkluderende skole. Oslo: Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere.
- Bunkholdt, Vigdis og Sandbæk, Mona (1998): *Praktisk barnevernsarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bø, Inge (1995): *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Tano
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- FNs konvensjon om barns rettigheter (1989). URL: http://www.fn.no/erklæringer_og_konvensjoner/barnerettigheter/fns_konvensjon_om_barnets_rettigheter (lesedato: 5.5.2006)
- Garsjø, Olav (1997): *Sosiologisk tenkemåte. En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Glavin, Kari og Erdal, Bodil (2000): *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i kommune- Norge*. Oslo: Kommuneforlaget
- Gustavsson, Ulrika (2004): "Skolen som arena for sosionomer" i *Embla; fagtidsskrift for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere*, nr. 8, 2004, s. 18-26: FOere i skolen. Oslo: Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere.
- Hafstad, Anne (2006): *Varsler ikke om vold mot barn*. URL: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1316716.ece> (lesedato: 14.5.2006)
- Hagen, Gerd og Qureshi, Naushad Ali (1996): *Etnisitet i sosialt arbeid. Arbeid med etniske minoriteter i barnevern og sosial sektor*. Oslo: Tano Aschehoug
- Halvorsen, Knut (1996): *Forskningsmetode for helse- og sosialfag. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Imsen, Gunn (1999): *Lærerens verden. En innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug

-
- Innst.S.nr.121 (2002-2003): Innstilling fra familie-, kultur- og administrasjonskomiteen om barne- og ungdomsvernet
- Kalve, Trygve (2001): *"Innvandrerbarn i barnevernet- oftere hjelp, men færre under omsorg"*. Samfunnsspeilet nr. 2, 2001. URL: <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200102/11.shtml> (lesedato: 16.4.2006)
- Kirke-, utdannings- forskningsdepartementet (1999): *Rammeplan og forskrift for 3- årig barnevernspedagogutdanning*. URL: <http://www.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/03/Barne008.pdf> (lesedato: 10.5.2006)
- Kjelleevold, Alice og Willumsen, Elisabeth (1997): Informasjonsformidling og samarbeid i barnevernsaker: Kjelleevold, Hærem, Midjo, Willumsen (red.); *Samarbeid for barnets beste*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Klefbeck, Johan og Ogden, Terje (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano
- Kunnskapsdepartementet (2004): Rundskriv F-13-04: *Dette er Kunnskapsløftet*. Kultur for læring. 30.november 2004, URL: <http://www.kunnskapsloftet.no/?go=artikkel&id=1> (lesedato: 26.4.2006)
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lauvås, Kirsti og Lauvås, Per (1994): *Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi*. Oslo: Tano
- NOU 2000: 12: *Barnevernet i Norge: Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*.
- Opplæringslova. Lov av 17. juli 1998 nr. 61, om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa
- Qvale, Kari (1993): *Nettverksprosjektet i Barnevernets regi: Ressursmobilisering-samarbeidsmodeller, Bydel Sogn (22) og Stovner bydel (17)*. På oppdrag fra byrådet i Oslo.
- Rye, Henning (2002): *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Skare, Signe (1996): *Flerkulturelt barnevernsarbeid- En innføring*. Oslo: Kommuneforlaget
- Skau, Greta Marie (1998): *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Skoleetaten (2002): Rundskriv nr. 2- 2002 til alle grunnskoler og videregående skoler fra Skoleadministrasjonen, 20. februar 2002, URL: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/Utdanningsetaten/Interne%20Dokumenter/rundskriv/rundskriv%20rev2.doc> (lesedato: 25.4.2006)
- Sommer, Dion (1997): *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum

Sosial- og helsedepartementet og Barne- og familiedepartementet i samarbeid med Statens helsetilsyn (1997): *Veiledende rundskriv om adgangen til å formidle opplysninger som i utgangspunktet er taushetsbelagte etter samtykke fra den som har krav på taushet*. Rundskriv 1-6/97

Statistisk sentralbyrå (2005): Undersøkingar i barnevernet, 2004. URL:
<http://www.ssb.no/emner/03/03/10/barnevernund/> (lesedato: 19.4.2006)

Statistisk Sentralbyrå (2004): Utdanningsstatistikk, lærarar, 1.10.2003. URL:
<http://www.ssb.no/emner/04/02/utlaerer/> (lesedato: 19.4.2006)

St.meld. nr. 40 (2001-2002): *Om barne- og ungdomsvernet*. Barne- og familiedepartementet

Utdanningsetaten (2006): Osloskolen. URL:
(<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/osloskoler/>) (lesedato: 20.4.2006)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): Rammeplan for allmennlærerutdanningen
Fastsatt 3.april 2003. URL:
<http://www.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/04/2Ramm012.pdf> (lesedato: 25.4.2006)

Wormnæs, Odd (2004): *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. Hefte delt ut i forelesning,
høst 2004

Adland, Einar (1998): *Etikk for helse- og sosialarbeidarar*. Oslo: Det Norske Samlaget

Vedlegg 1

Forespørsel om å delta i intervju

Januar 2005

Forespørsel om å delta i intervju

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er samarbeid mellom skole og barnevern, med utgangspunkt i pedagogers opplevelse av meldeplikt og barnevern. Bakgrunnen for temaet er grunnlagt i en oppfatning av at disse instansene sammen utgjør et viktig ledd i forhold til ivaretagelsen av barnevernets generelle oppgaver. Prosjektets arbeidstittel er "Pedagogers opplevelse av barnevern og meldeplikt", og jeg ønsker dermed med dette prosjektet å undersøke hvorvidt pedagoger i skolen opplever problemer knyttet til utøvelsen av meldeplikten, og om de opplever at dette eventuelt kan ha en sammenheng med barnevernets (u)tilgjengelighet.

For å undersøke dette, ønsker jeg å intervju 6 pedagoger (hvorav 2 sosiallærere) ved to ulike skoler i Oslo. Dette betyr at jeg ønsker 3 pedagoger fra hver skole.

Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om opplevelsen av og egne erfaringer med meldeplikten, skolens rutiner mht. til meldeplikt og samarbeid med barnevernet, egen kunnskap om for eksempel tegn på omsorgssvikt, opplevelsen av barnevernet og samarbeidet med denne instansen, kunnskap om, og egne erfaringer med barnevernet. I tillegg vil noen spørsmål være sentrert rundt arbeid med elever med etnisk minoritetsbakgrunn og eventuelle utfordringer knyttet til meldeplikt i denne gruppen.

Jeg vil gjøre bruk av båndopptaker, samt ta notater under intervjuet. Intervjuet er beregnet til ca. 45 minutters varighet, og tidspunkt for intervjuet avtaler vi sammen, men de bør gjennomføres i løpet av januar måned.

Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, og du har mulighet til å trekke deg underveis, uten å måtte gi noen nærmere begrunnelse for dette. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede opplysninger om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, slik at ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, 1.juni 2005.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen, som vil bli hentet av meg.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tlf.nr.: 916 09 808, eller sende meg en mail på: tonje_birgitte_laurendz_borno@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder ved Institutt for spesialpedagogikk, Ivar Morken, på tlf.nr.: 22 85 81 23.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Tonje Birgitte Laurendz Bornø

Vogtsgt. 47

0477 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av pedagogers opplevelse av meldeplikt og barnevern, og ønsker å stille på intervju.

Signatur:.....

Telefonnummer:.....

Vedlegg 2

Intervjuguide

1. BRIEFING:

Problemstilling: Hvordan opplever pedagoger i skolen meldeplikten og barnevernet?

Formål: Jeg ønsker å undersøke hvorvidt pedagoger i skolen opplever problemer knyttet til utøvelsen av meldeplikten, og om de opplever at dette eventuelt kan ha en sammenheng med barnevernets (u)tilgjengelighet.

Vil gjennomgå 4 temaer i intervjuet: Meldeplikt, barnevern, tverrfaglig samarbeid, samt noe om arbeid med minoritetslever.

2. TEMAER:

Introduksjonsspørsmål:

- Alder
- Utdannelse
- Hvor og når tok du utdannelsen din? – hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Erfaring fra annet arbeid?

Meldeplikt:

- Som pedagog er du pålagt en meldeplikt til barnevernet dersom du har grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet, at det foreligger alvorlige former for omsorgssvikt eller når et barn viser vedvarende atferdsvansker: Hvordan opplever du meldeplikten? Opplevd etiske dilemmaer i forbindelse med vurdering av en melding?
- Hva er det som eventuelt gjør at du føler usikkerhet/ trygghet forbundet med utøvelse meldeplikten?
- Hvilke tidligere erfaringer har du med utøvelse av meldeplikt? Har du meldt selv?

- Har det skjedd at du har vurdert å melde uten å ha gjennomført det av ulike grunner? – Hvorfor?
- Hvilke tanker har du med hensyn til skolens rutiner for meldeplikt? -Interne rutiner som klargjør hva pedagogene skal gjøre når de bekymrer seg for et barn, samt hva de skal være oppmerksomme på, hvem de kan henvende seg til, hvem som skal ha ansvaret for henvendelser utad til andre hjelpetjenester. Personalopplæring ved kurs, i omsorgssvikt, barnevernets oppgaver, samarbeid osv.: ivaretas dette ved skolen? - Oppfatninger om hvordan ledelsen håndterer det tverrfaglige samarbeidet- klima for å drøfte forhold som har med sensitive saker å gjøre?
- Hvordan opplever du din egen kompetanse i forhold til å vurdere bekymring for elever? Har du nok kunnskap om for eksempel tegn på omsorgssvikt?
- Har det hendt at du har valgt å melde til en annen instans, for eksempel PPT isteden for barnevernet? – Hvorfor?

Barnevern:

- Kjenner du saksbehandlerne? Har de presentert seg?
- Hvordan opplever du barnevernet? Tillit?
- Har skole og barnevern faste møter? - Hvem deltar? - Informative? - Lydhøre overfor pedagogene i skolen?
- Hvilken kunnskap har du om barnevernet? Vet du hvordan barnevernet arbeider?
- Har du tidligere direkte erfaring med barnevernet- i hvilken forbindelse? Indirekte erfaring gjennom andre?
- Hva tenker du om barnevernet slik det fremstilles i media? Påvirker medias fremstilling deg på noen måte?

Samarbeid:

- Egne tanker om tverrfaglig samarbeid generelt; formål
- Hvilke behov opplever du å ha i forhold til barnevernet? - Opplever du at dette behovet dekkes? Får du den informasjonen du trenger for å kunne ivareta behovene til en elev som er under tiltak fra barnevernet? Hvordan opplever du barnevernets taushetsplikt?
- Er det noe du savner i forhold til samarbeidet? Hva er formålet med et samarbeid med barnevernet slik du tenker deg det?

- Noe barnevernet kan bidra med for at du skal føle trygghet i forhold til å melde?
- Hva ønsker du ut av samarbeidet med barnevernet? Oppgaver skole og barnevern kan løse sammen? Opplever du at barnevernet har behov for din kompetanse?
- Tar du selv initiativ til samarbeid med barnevernet? - Bruker du barnevernet til anonyme drøftninger? – Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Samarbeid i forhold til intensjonene; hva er bra, hva er vanskelig? Hva forventer du, hva tror du barnevernet forventer?
- Tanker omkring barnevernets holdninger til pedagoger i skolen- opplevelse av dette ved direkte erfaringer med barnevernet
- Hvordan tror du at barnevernet opplever skolen som samarbeidsinstans?
- Hvordan tror du andre pedagoger opplever barnevernet og samarbeidet med dem?

Minoritetslever:

- Elever med etnisk minoritetsbakgrunn; andre behov med hensyn til egen kunnskap og kompetanse i denne elevgruppen? – er bekymringen og vurderingsgrunnlaget for en eventuell melding annerledes i denne gruppen? – hvordan?
- Tenker du at barnevernet kan bidra på dette området? - Hvordan?

3. DEBRIEFING:

Avslutning med oppsummering av de viktigste punktene som har fremkommet i intervjuet. Vil informanten kommentere/tillegge noe før vi avslutter?